

MARIA LÚCIA ALVES DO SOCCORRO

O confronto entre saberes distintos presente
nas práticas educativas dirigidas às
camadas populares

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação do Setor de
Educação da Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à ob-
tenção do grau de Mestre.

CURITIBA

1984

O CONFRONTO ENTRE SABERES DISTINTOS PRESENTE NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DIRIGIDAS ÀS CAMADAS POPULARES

por

MARIA LÚCIA ALVES DO SOCCORRO

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Curso de
Pós-Graduação em Educação, pela Comissão
formada pelos professores:

ORIENTADOR:

Curitiba, fevereiro de 1984.

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho,
em especial

à Dra. Onilza Borges Martins, professora orientadora;

à Dra. Lilian Anna Wachowicz, professora consultora;

à FREI - Fundação de Recuperação do Indigente;

aos moradores e agentes da Comunidade Rurbana de Campo
de Santana

muito obrigada.

SUMÁRIO

	Página
TERMO DE APROVAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
SUMÁRIO.....	iv
LISTA DE TABELAS.....	vi
LISTA DE QUADROS.....	vii
RESUMO.....	viii
SUMMARY.....	x
CAPÍTULO 1 - <u>A QUESTÃO LEVANTADA</u>	1
CAPÍTULO 2 - <u>A REFLEXÃO PESQUISADA</u>	10
2.1. O ENFOQUE TEÓRICO ADOTADO.....	10
2.2. OS DETERMINANTES DA DISTINÇÃO ENTRE SABERES.....	14
2.3. A CARACTERIZAÇÃO DO CONFRONTO ENTRE SABERES DISTIN-	
TOS.....	21
2.3.1. A QUESTÃO CULTURAL DO CONFRONTO.....	22
2.3.2. A QUESTÃO ECONÔMICA DO CONFRONTO.....	29
2.3.3. A QUESTÃO POLÍTICA DO CONFRONTO.....	34
2.3.4. A QUESTÃO PEDAGÓGICA DO CONFRONTO.....	40
2.3.5. AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS EVIDENCIADAS NO CON-	
FRONTO.....	50
2.4. A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO CONFRONTO ENTRE SABE-	
RES DISTINTOS NO PLANO PEDAGÓGICO.....	51

	Página
CAPÍTULO 3 - <u>A AÇÃO EMPREENDIDA</u>	60
3.1. A ESCOLHA DA UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	60
3.2. A ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	61
3.3. A ANÁLISE DO MATERIAL.....	68
CAPÍTULO 4 - <u>A PESQUISA REFLETIDA</u>	70
4.1. O CONTEXTO RURBANO DE CAMPO DE SANTANA.....	70
4.2. A VIVÊNCIA COMUNITÁRIA EM CAMPO DE SANTANA.....	77
4.3. A DISTINÇÃO ENTRE SABERES PRESENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA COMUNIDADE RURBANA DE CAMPO DE SANTANA.....	92
4.3.1. O SABER DOS AGENTES.....	93
4.3.2. O SABER DOS MORADORES.....	114
4.4. A EXPLICITAÇÃO DO CONFRONTO ENTRE SABERES DISTINTOS PRESENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA COMUNIDADE RURBANA DE CAMPO DE SANTANA.....	130
4.4.1. A PRESENÇA DO CONFRONTO.....	130
4.4.2. A DETERMINAÇÃO DO CONFRONTO.....	132
4.4.3. A CARACTERIZAÇÃO DO CONFRONTO.....	138
4.4.4. A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO CONFRONTO.....	145
CAPÍTULO 5 - <u>A QUESTÃO RETOMADA</u>	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151

LISTA DE TABELAS

	Página
1 - Regiões de Origem e Atividades Econômicas Exercidas pelas Famílias Entrevistadas.....	77
2 - Grau de Satisfação com a Vida nos Locais de Origem e Motivos Apresentados pelas Famílias Entrevistadas	78
3 - Motivos da Migração e Dificuldades Encontradas na Chegada à Capital pelas Famílias Entrevistadas.....	80
4 - Motivos da Opção pela Comunidade Rurbana Apresentados pelas Famílias Entrevistadas.....	81
5 - Grau de Satisfação com a Vida na Comunidade Rurbana e Motivos Apresentados pelas Famílias Entrevistadas	82
6 - Nível de Relacionamento com as demais Famílias e Motivos Apresentados pelas Famílias Entrevistadas....	84
7 - Ocasões de Encontro com as Outras Famílias, Levantadas pelas Famílias Entrevistadas.....	85
8 - Principais Problemas da Comunidade Rurbana, Levantados pelas Famílias Entrevistadas.....	86
9 - Possíveis Iniciativas das Famílias para Solucionar Problemas Levantados.....	87
10 - Grau de Esperança na Solução dos Problemas pelas Autoridades e Motivos Apresentados pelas Famílias....	89
11 - Principais Temas Abordados pelos Moradores Entrevistados.....	115
12 - Grau de Aceitação das Orientações Técnicas e Motivos Apresentados pelos Moradores Entrevistados.....	116
13 - Principais Problemas de Produção Agrícola Levantados pelos Moradores Entrevistados.....	120
14 - Motivos Justificadores da Recorrência à Escolarização Apresentados pelos Moradores Entrevistados.....	124

LISTA DE QUADROS

	Página
1 - Principais Propostas Educativas na Área de Assistên cia Agrotécnica, segundo o Agente.....	94
2 - Implementação da Proposta 3 - Grau de Aceitação, cau sas e Conseqüências, Segundo o Agente.....	98
3 - Principais Propostas Educativas na Área de Serviço Social, Segundo o Agente.....	102
4 - Implementação da Proposta 5 - Atividades Desenvolvi das e Comportamentos Observados pelo Agente.....	104
5 - Implementação da Proposta 6 - Atividades Desenvolvi das e Comportamentos Observados pelo Agente.....	106
6 - Principais Propostas Educativas na Área de Assistên cia Médica, Segundo o Agente.....	112

RESUMO

O presente trabalho está voltado ao estudo das práticas educativas dirigidas às camadas populares, particularmente aquelas que abrangem as relações entre agentes e grupos populares. Considerando que há uma distinção básica entre os respectivos saberes envolvidos, em função dos modos diversos de apreensão da realidade, busca-se analisar o confronto entre estes saberes distintos presente em tais práticas.

O objetivo principal do estudo é propiciar a reflexão sobre os processos educativos desenvolvidos junto às camadas populares onde, mais que a mera transferência ou elaboração de conhecimentos, está em jogo a autonomia destas classes sociais. Para tanto, parte-se da montagem de um referencial teórico explicativo dos determinantes da distinção entre saberes, do caráter assumido pelo seu confronto em planos diversos de uma sociedade diferenciada socialmente e da possibilidade de superação deste confronto no plano pedagógico. Em seguida, analisa-se uma situação concreta de confronto entre os saberes de agentes e moradores participantes de práticas educativas em uma pequena comunidade agrícola próxima ao centro urbano de Curitiba - a Comunidade Rurbana de Campo de Santana.

Com base na literatura pesquisada e nos depoimentos colhidos durante a pesquisa efetuada, infere-se que, para possibilitar a superação do referido confronto, tornam-se imprescindíveis a sua compreensão a partir de seus determinantes e características principais e o posicionamento crítico dos agentes acerca da ação educativa e de sua atuação, sempre tendo em vista o alcance e o fortalecimento da autonomia popular.

SUMMARY

The present study focuses on educational activities aimed at the low income class population, particularly those based on the relationship between educational agents and groups of that population. Considering that there is a fundamental difference between the two groups of subjects involved, as far as knowledge of the world is concerned - due to the fact that they have different means of apprehending the worlds around them - an attempt is made in order to analyse the confront between the distinct types of knowledge detected in such activities.

The main aim of this research is to present some thoughts on educational activities carried out in low income class areas, wich do not consist merely of transfer or development of knowledge but also of a menace to group autonomy at the underpriviledged social level. For this purpose, and as a starting point , a theoretical framework was designed for the identification of the determiners of the difference between the two types of knowledge under observation; the identification of the characteristics of the confront identified in different layers of the multi-layred society studied; and the identification of the possibility of overcoming this confront in the pedagogical area. The second part of this work presents an analysis of a real situation where

confront is detected between the agents' knowledge of the world and that of the inhabitants of a small rural community in the outskirts of Curitiba (The rural-urban community of Campo de Santana) taking part in educational activities.

From the information gathered from the available literature about the subject and also from the data collected during field work, one can infer that in order to overcome such confront it is extremely necessary to understand it fully in its determiners and main characteristics. It is also fundamental that the agents have a critical attitude toward educational policies and their consequences, keeping in mind that it is through them that group autonomy can be reached and strengthened.

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO LEVANTADA

A cultura popular é a tessitura do 'outro' sobre o mundo, no lugar de onde eu não sou, de que não faço parte.

*É o que se faz sem mim, fora do poder de meu trabalho erudito, mas não do ardil do meu pensar alheio que pensa a cultura da vida de que não participa: para compreendê-la ou para fazer parte do seu domínio?*¹

Da aliança entre a convicção que a vida e a cultura populares são infinitamente ricas em possibilidades educativas e o desejo de perscrutar e compreender o saber delas emanado, origina-se o tema deste trabalho.

O problema central que se coloca deriva, por um lado e de modo geral, das preocupações com o contexto socio-econômico brasileiro manifestadas frequentemente por entidades e especialistas de várias áreas - mais especificamente, das apreensões com a crescente marginalização que atinge considerável parcela populacional dos grandes e médios centros urbanos constituída ,

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro, Graal, 1982. p. 47.

em sua maioria, por migrantes rurais. Por outro lado, a questão ora levantada emerge das considerações acerca das práticas educativas voltadas às camadas populares presentemente desenvolvidas no país e dos resultados de pesquisas e trabalhos neste campo - especialmente daqueles dirigidos à valorização do saber popular entendido como cerne de todo o processo educativo realizado pelo povo e com ele, na busca da superação das causas e efeitos de sua marginalidade.

Estas duas vertentes do problema concorrem para a constatação, em primeiro lugar, da necessidade de transformações na realidade vivenciada pelas populações marginalizadas e, em seguida, da existência de movimentos populares e iniciativas, oficiais ou não, voltados à solução de impasses contextuais e, em alguns casos, ao questionamento dos seus determinantes.

Com base nessa convergência entre imperiosidade de alterações no quadro existencial popular e propostas de superação dos seus problemas específicos, inúmeras práticas educativas oriundas das próprias camadas populares ou dirigidas às mesmas, instauram-se na vida social brasileira. Brandão, a respeito da primeira forma de educação citada, aquela produzida pelas camadas populares, assim a conceitua:

Falo da educação que os grupos populares se proporcionam a si próprios, como uma classe social e através de suas instituições formais ou informais legítimas de classe. (...) É, por exemplo, a educação que um operário recebe, fora da fábrica e fora da escola, dentro de seu sindicato. (...) São também os modos sociais de reprodução do saber no interior das sociedades camponesas...

2. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. Cadernos do Cedes. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, (1): 5-34, 1980. p. 30.

Quanto à segunda forma, a educação produzida para as camadas populares ou em conjunto com elas, Wanderley a define como sendo:

*(...) aquela que é resultado do trabalho de agentes externos a essas classes e que tem como objetivo educá-las. O espectro aqui é amplo, já que estes agentes compreendem desde o Estado até pequenos grupos privados, passando pela mediação da ação de instituições públicas e particulares e de grupos informais, e abarcando tanto formas sistêmicas quanto assistemáticas de educação.*³

Verifica-se que as duas modalidades de práticas educativas referidas diferenciam-se basicamente entre si em virtude da origem, interna ou externa, da ação pedagógica. Em ambas, contudo, como aliás em quaisquer outras práticas educativas, a substância essencial a ser elaborada e desenvolvida é o saber. Neste ponto, precisamente, acentuam-se as divergências tendo em vista as raízes mais profundas deste saber.

Na primeira forma de educação, o saber fundamenta-se na vivência das camadas populares, emana de suas experiências vitais em um mesmo contexto, "nasce do fazer e para ele se volta".⁴ Não é um conjunto único e homogêneo de conhecimentos; ao contrário, é tão facetado e variado como diversas são as situações de vida. Mas possui um denominador comum entre seus inúmeros aspectos - o fato de ser um saber popular, isto é, de representar uma maneira própria que as camadas populares têm de pensar sua inserção na sociedade, a partir de sua situação de vida.⁵

3. WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. (org.) A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 64.

4. CURY, Carlos Roberto J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC-SP, 1979. p. 124.

5. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, C. R. (org.) A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 110.

Já na segunda categoria de práticas educativas, há uma distinção entre as bases dos conhecimentos envolvidos ou a serem elaborados, pois encontram-se frente a frente, o saber prático das camadas populares e o saber estudado dos agentes. Este decorre do acervo cultural e técnico-científico formalmente instituído e transmitido pela vivência escolar, aquele é fruto da escolaridade da própria vida. Para Garcia, *"é nesta assimetria de conhecimentos díspares que se dá o processo educativo"*.⁶

As relações estabelecidas neste confronto de saberes diferenciados definem o rumo da prática educativa, porquanto podem favorecer a autonomia ou reafirmar a dependência das camadas populares. Como salienta ainda Garcia: *"O controle do processo educativo define a prática do agente que tanto pode buscar exercer seu poder quanto reforçar o poder das camadas populares. É a forma de apropriação deste poder (por agentes e grupos populares) que vai definir o caráter da prática educativa"*.⁷

Tendo em vista essas colocações, privilegia-se neste trabalho a abordagem acerca das práticas educativas pertencentes ao segundo grupo, ou seja, aquelas dirigidas às camadas populares ou realizadas em conjunto com as mesmas, especialmente as que atingem as populações adultas. O enfoque principal da análise proposta incide sobre o confronto entre saberes distintos, salientando de modo particular os seus determinantes, a sua caracterização e a possibilidade de sua superação no processo educativo.

6. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 113.

7. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 90.

Portanto, o problema central deste estudo encontra-se assim enunciado: Analisar o confronto entre saberes distintos presente nas práticas educativas dirigidas às camadas populares , considerando seus determinantes, suas características principais e a possibilidade de sua superação.

Para o equacionamento do problema levantado parte-se da montagem de um quadro teórico explicitador dos determinantes da distinção entre os saberes, do caráter assumido pelo confronto destes saberes em planos diversos de uma dada sociedade, e da possibilidade de superação desse confronto no plano pedagógico. Tal abordagem faz-se necessária pois entende-se que este cotejo entre saberes ocorre a nível global no contexto social, representando a dimensão pedagógica uma de suas instâncias. Com a intenção de aliar teoria e prática, analisa-se, em seguida, uma situação concreta de confronto entre saberes distintos presente nas práticas educativas realizadas por agentes e moradores da Comunidade Rurhana de Campo de Santana, situada no município de Curitiba.

Deste modo, do problema decorrem as seguintes questões:

1- Quais os determinantes e as características principais do confronto entre saberes distintos presente em planos diversos de uma sociedade estruturada em classes sociais e como possibilitar a sua superação no plano pedagógico?

2- Quais os determinantes e as características principais do confronto entre saberes distintos presente nas práticas educativas realizadas por agentes e moradores da Comunidade Urbana de Campo de Santana e como possibilitar a sua superação no processo educativo?

As questões acima apresentadas têm a sua abrangência delimitada à análise das relações estabelecidas no confronto entre saberes distintos. Isto significa que, dada a extensão e a complexidade do acervo de conhecimentos de uma sociedade, em geral, e do teor das práticas educativas, em particular, não se intenciona entrar no mérito dos conteúdos de ambos os saberes. Esta delimitação aplica-se especialmente à situação de confronto na Comunidade Urbana de Campo de Santana, onde vêm sendo desenvolvidas práticas educativas no âmbito da assistência agro-técnica, social e médica. Uma análise setorizada e aprofundada de todos os aspectos envolvidos nestas áreas demanda técnicas apuradas de pesquisa apoiadas em referencial teórico multidisciplinar, extrapolando assim o propósito deste estudo.

O principal objetivo do questionamento proposto é propiciar a reflexão sobre os processos educativos desenvolvidos através do relacionamento entre agentes e grupos populares, no qual, mais que a transferência de conhecimentos e técnicas ou a elaboração de novos, está em pauta a própria autonomia popular. Considera-se que esta reflexão fornecerá pistas pedagógicas para melhor compreensão, estímulo e acompanhamento do esforço que as camadas populares empreendem, sôzinhas ou não, para a sua promoção de forma digna e justa.

A relevância do tema deste trabalho reside na possibilidade do mesmo constituir-se em contribuição, embora restrita e modesta, à causa popular, ainda que de forma indireta mediante o posicionamento crítico que possa suscitar entre agentes e organismos voltados à promoção do homem em todos os setores. Acredita-se que o enfoque sobre o problema concorra para o dimensionamento mais preciso do papel que as práticas educativas exercem em um quadro existencial delimitado por condicionantes socioculturais, econômicos e políticos.

Com intuito de assegurar a precisão no uso de alguns termos essenciais para o entendimento das colocações feitas, define-se da seguinte forma os seus significados:

Camadas populares (ou classes populares, classes subalternas, classes dominadas, setores populares) - termo genérico que engloba faixas da população que se definem por sua inserção na estrutura produtiva da sociedade, tais como: operários, camponeses, comerciários, funcionários subalternos, pequenos comerciantes e profissionais autônomos, além de desempregados, subempregados e aqueles que desempenham atividades marginais ao mercado de trabalho.

Grupos populares - conjunto de pessoas das camadas populares participantes de práticas educativas, as quais podem ou não envolver a atuação de agentes externos.

Agentes - pessoas que trabalham diretamente com grupos populares em atividades diversas no âmbito de práticas educativas. Geralmente pertencem às camadas médias da população, possuem grau médio ou superior de escolarização e exercem seu trabalho como representantes de alguma instituição.

Prática social - *"uma determinada atividade humana que se processa em uma situação histórica, caracterizada e regida por certas condições econômico-sociais básicas".*⁸

Prática educativa - é uma prática social cuja matéria prima a ser transformada e desenvolvida é o saber. *"A prática educativa é vista como uma prática deliberada que tenta alcançar certos fins, mais ou menos definidos, nem todos tão explicitamente, e que se efetua por instituições ou programas especializados".*⁹

Saber - é o conjunto de representações significativas da realidade produzidas pelo homem, coletiva e historicamente constituído, envolvendo processos de elaboração, incorporação e transmissão de conhecimentos, valores, normas, crenças, etc.

Saber erudito (ou elaborado, dominante) - é o saber legitimado pela ordem social, formalmente sistematizado e veiculado através de entidades específicas, reconhecidas como legítimas e verdadeiras. O saber erudito expressa o modo de apreensão da realidade segundo os padrões sociais dominantes.

Saber popular - é o saber não legitimado ou de legitimação ainda incipiente pela ordem social, *"nascido da experiência e ainda não teorizado, não elaborado e nem sempre expresso"*¹⁰, veiculado através de redes aparentemente difusas e não estruturadas. O saber popular expressa o modo de apreensão da realidade segundo os padrões sociais subordinados.

8. RAMALHO, Jether Pereira. Prática educativa e sociedade: um estudo de sociologia da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. p. 14.

9. RAMALHO, Jether Pereira. p. 25.

10. CURY, Carlos Roberto J. p. 124.

Confronto - posicionamento frontal de elementos distintos suscetíveis de comparação que pode evoluir para situações de conflito ou de conciliação.

CAPÍTULO 2

A REFLEXÃO PESQUISADA

2.1. O ENFOQUE TEÓRICO ADOTADO

Em atendimento ao propósito deste trabalho - a reflexão sobre o confronto entre saberes distintos presente nas práticas educativas - deve-se considerar que esta situação de confrontação se dá em uma determinada realidade, a sociedade brasileira contemporânea estruturada conforme a economia capitalista. As sociedades capitalistas apresentam uma diferenciação social decorrente da divisão do trabalho e da apropriação dos meios e bens de produção, propiciadora de relações de dominação/subordinação entre as classes sociais formadas. Apesar dessas classes desenvolverem modos diversos de interpretação do real, em função de situações de vida diferentes, a significação da realidade que geralmente prevalece e se impõe à sociedade como um todo é a da classe que detém o poder em todas as instâncias. Segundo Berger e Luckmann, *"quando uma definição particular da realidade chega a ser anexada a um interesse de poder concreto pode ser*

chamada de ideologia".¹ E neste caso da diferenciação de classes, a ideologia que se procura impor às demais classes é a da classe dominante.

Desta forma, tem-se aqui como tácito que as práticas sociais, as educativas em particular, desenvolvidas em tal contexto, não são neutras. De acordo com Ramalho, em virtude de desenvolverem-se dentro de uma estrutura social determinada elas refletem, explícita ou implicitamente, *"a teoria que os seus agentes estão utilizando para interpretar o processo social"*.² Logo, qualquer abordagem sobre práticas educativas deve levar em conta não só o contexto em que elas ocorrem, como também o corpo de idéias que as sustenta.

Por outro lado, parte-se do pressuposto que o sistema capitalista engendra, em seu próprio interior, formas de ação e reação, nem sempre explícitas e/ou conscientes, por parte das camadas populares. Tais formas são passíveis de ganhar expressão na medida em que as relações entre classes e a ideologia que lhes é subjacente sejam desveladas e desmistificadas mediante práticas educativas possibilitadoras de processo de conscientização a respeito da realidade social, como assinala Barreiro:

*Há certos fatores de ruptura presentes entre os oprimidos, como classe social, que contém o germe de sua própria interpretação da ordem e das relações sociais, isto é, o germe da consciência de classe. (...) A conscientização pode ser a explicitação destes fatores de ruptura juntamente com uma interpretação científica da realidade social.*³

1. BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1978. p. 166-7.

2. RAMALHO, Jether Pereira. Prática educativa e sociedade: um estudo de sociologia da educação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976. p. 24.

3. BARREIRO, Júlio. Educação popular e conscientização. Petrópolis, Vozes, 1980. p. 110.

Ultimamente, a realidade brasileira vem apresentando uma considerável agilização de setores populares através do surgimento de grupos, organizações e movimentos sociais, preocupados com o crescente descompasso entre os proclamados princípios democráticos da vida nacional e as precárias condições existenciais das camadas populares. No cerne desse processo dinâmico, em prol dos direitos mínimos de sobrevivência, está a questão do saber popular. É uma questão de fundamental importância por encontrar-se neste saber o ponto de partida para uma tomada de posição por parte das classes populares em torno de seus interesses.

A reflexão sobre o saber popular e suas relações de confrontação necessita apoiar-se em um suporte teórico emanado da vivência das camadas populares e fundamentado nas práticas sociais em que ocorre o seu cotejo com o saber dominante. Assim, o presente estudo tem como referencial teórico sustentador e fonte de reflexão pesquisada um conjunto selecionado de depoimentos, teorizações, sistematizações de experiências, indagações e tantas outras expressões do pensamento acerca da cultura e da educação populares, realizados por autores engajados no trabalho pedagógico popular.

A seleção das contribuições segue o critério da pertinência ao âmbito delimitado - o confronto entre saberes distintos presente nas práticas educativas - pois, embora seja vasta a literatura dedicada aos temas relativos às camadas populares, restrita ainda é aquela que se atém, especificamente, ao questionamento das relações estabelecidas no decorrer do processo educativo popular.

A montagem de um quadro analítico da literatura escolhida envolve o estabelecimento de certas categorias de análise que possibilitem atingir o objetivo central do problema apresentado. Assim, aborda-se a questão da caracterização do confronto entre saberes distintos sob quatro ângulos principais relacionados aos planos cultural, econômico, político e pedagógico. O foco da análise sobre o confronto nesses vários planos da vida social busca privilegiar os polos presentes na relação de confrontação: o saber erudito e o saber popular.

Considerando as premissas básicas anteriormente colocadas, ou seja, os condicionantes socio-econômicos e políticos do contexto social classista que imprimem às situações educativas o caráter de parcialidade e a possibilidade de superação dos mesmos através de processos educativos conscientizadores, o enfoque sobre os planos mencionados parte da gênese do conhecimento individual e coletivo - os determinantes da distinção entre saberes, fio condutor de toda a análise subsequente, e leva à apreciação das situações educativas em que a confrontação pode apresentar-se como êmulo ao desenvolvimento e autonomia das camadas populares - a possibilidade de superação do confronto entre os saberes no plano pedagógico, etapa decisiva no processo de conscientização popular.

2.2. OS DETERMINANTES DA DISTINÇÃO ENTRE SABERES

O ser humano vive em permanente relacionamento com o mundo e com seus semelhantes. Segundo Kõche as interpretações que o homem faz de si e do contexto que o cerca são representações significativas da realidade produzidas por seu intelecto.⁴ Essas representações significativas constituem o conhecimento. A maneira como o homem representa a realidade, incluindo a si próprio nessa representação, é a consciência, conforme coloca Barreiro em sua análise sobre o processo de conscientização.⁵

O conhecimento, porém, não pode ser entendido apenas como representações significativas isoladas de cada indivíduo. Deve-se levar em conta que os homens organizam-se socialmente e o fazem através de instituições sociais configuradoras de uma ordem social, na qual *"são fixados os limites e os modos das relações interativas (comportamentos sociais) e das representações da sociedade (conhecimentos sociais)".*⁶ Portanto, o conhecimento e a consciência são socialmente determinados. Esta afirmação não conduz, necessariamente, à idéia conformista de um determinismo inflexível, pois a delimitação social encerra em si a possibilidade de superação de suas próprias pautas demarcatórias.

4. KÕCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica. Caxias do Sul, UCS, Porto Alegre, EST, 1969. p. 9.

5. BARREIRO, Júlio. p. 171.

6. BARREIRO, Júlio. p. 171.

Para melhor compreensão do modo como ocorre a produção do conhecimento em qualquer sociedade, busca-se aqui elementos explicativos na teoria sobre a construção social da realidade de Berger e Luckmann, através da interpretação que dela foi realizada por Barreiro:

O processo de institucionalização de uma ordem social estabelece-se quando as ações sociais (comportamentos socialmente determinados e socialmente significativos) criam, pela repetição, uma rotina social e quando os agentes dessas ações sociais atribuem a elas um mesmo significado. Assim, as realidades sociais institucionalizadas podem constituir-se em representações significativas - conhecimento social - na consciência dos integrantes de uma organização social.

Tanto a ordem social estabelecida como as instituições que as sustentam são explicadas e justificadas através de um processo de legitimação:

(...) os componentes da organização social são legitimados: ao nível das representações na consciência, tornam-se alguma coisa disponível (existente e justificada como fator de relações sociais) e plausíveis (aceitos pessoalmente como 'possíveis' de existir e de serem praticados). Ao processo pelo qual componentes institucionalizados são também explicados e justificados como conhecimento da sociedade podemos dar o nome de legitimação.

A legitimação opera por meio de:

- conhecimentos teóricos de interpretação (as representações significativas que buscam interpretar as razões de emergência e existência atual da ordem social e sua institucionalização);
- valores de relação (os modos pelos quais tudo o que é produzido na sociedade se integra na ordem social pré-existente);
- normas controladoras de participação (os comportamentos permitidos e controlados).⁸

O conhecimento social disponível em uma ordem social institucionalizada e legitimada é internalizado pelos seus membros, ou seja, eles incorporam em si sua estrutura social:

"Internalizamos, como conhecimento pessoal, o que existe na sociedade para ser conhecido. (...) Assim, os limites da consciência são os limites do conhecimento social existente e distribuído. Os conteúdos da consciência pessoal são frações de conhecimento social, socialmente disponível".⁹

Desta forma, a sociedade delimita o que pode ser conhecido, além de já ter, pelo próprio conjunto de relações presentes na sua estrutura, definido quem pode conhecer o quê:

8. BARREIRO, Júlio. p. 119.

9. BARREIRO, Júlio. p. 130.

A experiência pessoal de cada um de nós evidencia que nem todo conhecimento social disponível é 'possível' para todas as pessoas. De acordo com as posições ocupadas no conjunto das relações sociais, a pessoa ou grupo social se habilita para o conhecimento de certas legitimações, e na medida em que frações de conhecimento social pressupõem relações especializadas e atores especialistas, tanto mais são delimitadas 'regiões de conhecimento' não acessíveis à grande parte das pessoas 'comuns'.¹⁰

A estrutura social determina também os modos de comportamento socializado ou as "*maneiras pessoais de ser*" de cada integrante ou de grupos de integrantes da sociedade, já que as relações interativas nela desenvolvidas são prescritas pela ordem social. É o caso das relações do tipo educativo (pais/filhos, educador/educando) onde as atitudes dos agentes de socialização, que aparentam ser estritamente pessoais, são, no entanto, padrões de comportamento socialmente determinados.

Além de estabelecer padrões comuns de participação na ordem social através de comportamentos socializados desde a infância, a sociedade determina padrões de comportamentos atuais, ou seja, comportamentos organizados pelos seus membros, em um dado momento de sua participação social, como um sistema integrado de atitudes adaptadas em resposta a modificações na ordem social vigente. Barreiro cita como exemplo as modificações ocasionadas pelo processo de industrialização/urbanização:

*Tem-se verificado que modificações nas relações de produção econômica terminam por provocar modificações nas relações sociais que se traduzem, no cotidiano, por comportamentos que se transformam para se adaptar a novas instituições legitimadas, novas expectativas, possibilidades de participação social e aspirações conseqüentes.*¹

Portanto são três os níveis de determinação social, conforme conclui Barreiro:

- nível de determinação social das internalizações, através do qual a sociedade produz e determina os modos de conhecimento social e os limites de participação neste conhecimento , com o condicionamento conseqüente dos fatores de internalização pessoal de representações e interpretações da realidade social;

- nível de determinação social das interações, mediante a produção e determinação dos modos de comportamento socializado pela sociedade, quando esta preestabelece as relações interativas produtoras da maneira pessoal de "ser e comportar-se" no contexto social;

- nível de determinação social de padrões de comportamentos atuais, por meio do qual a ordem social, ao modificar-se , provoca respostas do tipo adaptativo favorecendo uma rápida re-socialização e produzindo novos tipos de participação pessoal e reorganização de conhecimentos internalizados.¹²

11. BARREIRO, Júlio. p. 134.

12. BARREIRO, Júlio. p. 133-5.

Ao transpor-se as idéias expostas, a respeito da produção do conhecimento na sociedade de um modo geral, para uma dada organização social estruturada em classes, verifica-se que as institucionalizações nela processadas e que produzem a ordem social, são aquelas que interessam à classe detentora do poder. As legitimações sociais correspondentes explicam e justificam esta ordem, tanto para a classe dominante como para as dominadas. Neste sentido, o conhecimento social nas sociedades classistas é produzido sob a forma de ideologia dominante. As classes subordinadas são submetidas à ordem social através do controle das situações sociais nas quais se processam as interações, as internalizações e os modos de participação social, de tal forma que um integrante da classe operária, por exemplo, "*produz um máximo de participação em uma esfera restrita de resultados econômicos (trabalho como forma de produzir bens para a classe dominante)*" e "*um mínimo de participação em uma esfera abrangente de resultados sócio-políticos (ações sociais de efeito político como forma possível de produzir uma nova ordem social)*".¹³

Dentro deste contexto, a produção e a transmissão do conhecimento socialmente disponível obedecem aos critérios estabelecidos pela ordem social dominante. Segundo Berger e Luckmann, as legitimações organizam a totalidade do conhecimento existente em uma dada sociedade, distribuindo-o em vários níveis:¹⁴

13. BARREIRO, Júlio. p. 169.

14. BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. p. 129-31.

- nível pré-teórico, de legitimação ainda incipiente, considerado fundamento do conhecimento evidente, e que abrange afirmações tradicionais do "*senso comum*" características das crenças populares. Para Brandão "*este é o nível do conhecimento popular não demonstrado, embora eficaz e consagrado, mais pela prática do uso coletivizado do que por haver sido teoricamente comprovado*";¹⁵

- nível das proposições teóricas ainda rudimentares, que engloba esquemas explicativos altamente pragmáticos, os quais relacionam conjuntos de significados objetivos referentes a ações concretas, como por exemplo orientações sobre o trabalho, a conduta social, etc. Encontram-se aqui os conjuntos mais organizados da sabedoria popular: máximas, refrões, provérbios, lendas e histórias populares;

- nível das teorias explícitas de interpretação específica da realidade pelas quais um setor institucionalizado é legititimado em termos de um corpo diferenciado de conhecimentos, através de quadros de referências teóricas bastante amplos. É o caso das teorias científicas: "*a legitimação começa a ir além da aplicação prática e a tornar-se teoria pura*".¹⁶ De acordo com Brandão "*este é o nível de codificação do conhecimento pedagogicamente mais motivado*".¹⁷

15. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de escola: cultura camponesa e educação rural. Campinas, Papirus, 1983. p. 37.

16. BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. p. 130.

17. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. p. 37.

- nível de universos simbólicos, que se constituem de corpos de tradição teórica integradores de diferentes áreas de significação, abrangendo a ordem social institucionalizada em uma totalidade simbólica: *"a esfera da aplicação pragmática é suplantada de uma vez para sempre. A legitimação agora realiza-se por meio das totalidades simbólicas que não podem ser absolutamente experimentadas na vida cotidiana"*.¹⁸ Barreiro diz que os universos simbólicos abarcam afirmações do tipo interpretativo e de justificação sobre o mundo, as pessoas e a sociedade *"Uma religião é bem um exemplo de um universo simbólico"*.¹⁹

2.3. A CARACTERIZAÇÃO DO CONFRONTO ENTRE SABERES DISTINTOS

A hierarquização do saber em uma sociedade de classes fundamenta-se na distribuição graduada de conhecimentos socialmente disponíveis salientada precedentemente. A ordem social dominante reconhece como legítimos aqueles conhecimentos abrangidos pelos dois últimos níveis apresentados, desqualificando os conhecimentos das camadas populares que se situam nos níveis iniciais considerados pré-lógicos. As características principais do confronto entre saberes assim diferenciados evidenciam-se em planos diversos da vida social, como se verifica a seguir.

18. BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. p. 131.

19. BARREIRO, Júlio. p. 122.

2.3.1. A QUESTÃO CULTURAL DO CONFRONTO

A distinção entre saberes, decorrente das determinações sociais, está representada, no plano cultural, pela dicotomização entre os conhecimentos eruditos e os populares. Segundo Borda, os conhecimentos tidos como incongruentes com os interesses das comunidades científicas convergem para um nível diferente de desenvolvimento e comunicação que ele denomina de ciência popular:

*Entendemos por ciência popular - ou folclore, conhecimento popular, sabedoria popular - o conhecimento empírico, ou fundado no senso comum, que tem sido uma característica ancestral, cultural e ideológica dos que se acham na base da sociedade. Este conhecimento lhes tem possibilitado criar, trabalhar e interpretar, predominantemente com os recursos naturais diretos oferecidos ao homem.*²⁰

A sistematização dos conhecimentos científicos operaliza-se através de entidades formadoras específicas e formalmente instituídas. Por sua vez, os conhecimentos populares percorrem outras vias, de forma aparentemente difusa e não estruturada, mas que se estudadas acuradamente, demonstram ter redes próprias de produção e distribuição de saber.

20. BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação social. In: BRANDÃO, C. R. (org.). Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 45.

Brandão esclarece que:

(...) o campesinato, por exemplo, produz seu próprio sistema de saber. (...) Um sistema complexo que incorpora o conhecimento necessário ao exercício coletivo de todas as práticas econômicas, sociais e simbólicas necessárias ao dia-a-dia da classe e à reprodução de suas comunidades concretas de trabalho e vida.²¹

Sendo assim, o modo como as camadas populares criam e disseminam a sua sabedoria difere da maneira como as demais o fazem a respeito do saber dominante. No entanto, não são caminhos estanques, como bem coloca Garcia, "*os saberes dominante e dominado interagem e se confrontam - um não existe sem o outro (...) são faces de uma mesma moeda e se relacionam entre si de forma dinâmica*".²²

Este confronto entre saberes dicotomizados desenrola-se em duas dimensões, envolvendo toda a vida social. A primeira acompanha a evolução da humanidade e tem um sentido diacrônico. A outra compreende as várias relações estabelecidas em um dado contexto, apresentando caráter sincrônico.

Para Freire, "*todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho*", logo existe uma sucessão constante do saber "*de tal forma que todo novo saber ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo*".²³ Ao considerar-se a dimensão diacrôni-

21. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro, Graal, 1982. p. 98.

22. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 109.

23. FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. p. 47.

ca, constata-se que o nível empírico da sabedoria popular é a base do conhecimento teórico, *"é o fundamento do conhecimento evidente, sobre o qual devem repousar todas as teorias subsequentes e, inversamente, que estas devem atingir para serem incorporadas à tradição"*.²⁴ Ao longo da história, pela observação de seu meio e pela utilização e acúmulo de descobertas, o homem vem sistematizando conhecimentos. À medida que estes conhecimentos foram sendo organizados em sistemas cada vez mais complexos, o distanciamento entre a base popular e o acervo tecno-científico acentuou-se significativamente, trazendo como consequência, além da dualidade de saberes, a tendência crescente à desvalorização do chamado senso comum ou conhecimento popular. Segundo Borda : *"Este conhecimento, folclore ou sabedoria popular, não é codificado segundo os padrões da forma dominante e, por esta razão, é menosprezado como se não tivesse o direito de articular-se e expressar-se em seus próprios termos"*.²⁵

Portanto, a primeira característica que se evidencia no plano cultural é a desqualificação do saber popular. Este saber é desvalorizado quando confrontado com o saber erudito, formalmente obtido pelos canais legitimados. Este fato pode ser comprovado pelo modo como são classificados e rotulados pela ordem social as criações artísticas, a religiosidade, a medicina caseira e tantas outras formas de expressão e vivência popular, como também pela negação de mérito a todos os conhecimentos e práticas que careçam de selo legitimador. Bezerra, a respeito do saber das classes trabalhadoras, diz:

24. BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. p. 129.

25. BORDA, Orlando Fals. p. 45.

*Na medida em que esses conhecimentos foram sendo apropriados por um poder dominante, em certo sentido, a classe trabalhadora foi deserdada. (...) Não se trata de devolução à classe expropriada do conhecimento ao qual ela nunca deixou de ter direito. Trata-se, na verdade, de dar vez aos outros tipos de conhecimentos existentes que são tão históricos quanto os que foram institucionalmente legitimados.*²⁶

Certamente não se questiona a validade científica nem o progresso tecnológico, mas sim a forma como são contrapostos os conhecimentos científicos e os populares. Na verdade, os limites entre ambos tornam-se difíceis de serem demarcados desde que se aceite os indícios de que o saber popular tem também seus princípios científicos, como assinalam Calazans, Castro e Silva:

*Em geral no 'discurso culto', reserva-se o termo invenção ao produto de uma pesquisa ativa, racional e controlada, enquanto rotula-se de descoberta tudo que teria sido produzido passivamente ao sabor do acaso e portanto, sem controle. Trata-se de uma postura etnocêntrica segundo a qual nós inventamos, o outro descobre. Não obstante, inúmeras observações vêm demonstrando recentemente que há um saber não científico regido pelos princípios ditos científicos de taxonomia, experimentação, observação e controle.*²⁷

Também Borda ressalta que o saber popular possui sua própria racionalidade e sua estrutura de causalidade, isto é, "*po-de-se demonstrar que tem mérito e validade científica per si*".

26. BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO C.R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasilense, 1980. p. 30-1.

27. CALAZANS, M.; CASTRO, L. F. & SILVA, H. Questões e contradições na educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. (org.). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 195.

Mas é preciso desvelá-lo: "(...) afirmamos a necessidade de se descobrir a estrutura científica intrínseca do conhecimento popular, das regras do know-how popular e do senso comum enquanto elementos para alcançar as metas de uma sociedade melhor e um mundo mais justo".²⁸

Ainda em relação a esse confronto, Buzzi esclarece que o senso comum representa a realidade em dois níveis. No primeiro, que ele denomina "*de uso*", é um saber que ensina como operar a-cientificamente a realidade e assim sendo deve ser substituído por um saber mais racional e eficiente. Contudo, no outro nível, o "*significativo*", é um saber profundo e vigoroso, cuja profundidade independe de época ou progresso material, justamente por emanar da própria vida.²⁹ Conclui ele:

*O senso comum exprime pois um saber de uso e um saber significativo da realidade. Se no nível de uso deve ser ultrapassado, substituído pelo científico por ser mais eficiente, no nível significativo ele aí está no povo, evocando uma sabedoria de vida de cuja tradição depende a beleza da convivência humana.*³⁰

Na outra dimensão em que se dá o dualismo de saberes, a sincrônica, detetam-se as evidências do conflito intraclasses em uma dada realidade. O saber popular é transpassado continuamente pela ideologia dominante, em graus variáveis segundo as

28. BORDA, Orlando Fals. p. 59.

29. BUZZI, Arcângelo R. Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem. Petrópolis, Vozes, 1975. p. 74-5.

30. BUZZI, Arcângelo R. p. 80.

circunstâncias, aparentando ser, e muitas vezes o é, um reflexo da mesma: "(...) Assim, o que existe em uma formação social capitalista ou é a ideologia dominante ou tende a ser distorcido pela ideologia dominante".³¹ Porém, apesar do controle exercido pelas várias instâncias legitimadoras da sociedade e sob o manto destas, o conhecimento popular é criado, recriado e repassado, persistindo em sua lógica, como coloca Freire a respeito das formas mágicas do pensar camponês: "*O pensamento mágico não é ilógico nem é pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro*".³²

Em certos casos, a persistência do saber popular se dá através de uma reinterpretação da realidade, assim expressa por Garcia:

*Engana-se quem vê no discurso popular apenas reflexo do discurso dominante, e isto porque sua interpretação não desce a nível do processo deste discurso, de sua elaboração. (...) Desconhece a reinscrição da ideologia dominante. (...) Diria que há como que uma antropofagia no saber popular, ele engole o saber dominante e o cospe diferente.*³³

Destaca-se deste modo, como segunda característica no plano cultural, a resistência do saber popular às diversas formas dominadoras, apesar de sua aparente passividade. A observação de Brandão, sobre a invasão cultural que muitas agências de desenvolvimento de comunidade introduzem juntamente com a intervenção social e técnica, é bastante elucidativa:

31. BARREIRO, Júlio. p. 160.

32. FREIRE, Paulo. p. 31.

33. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 109.

*Mas debaixo do que se cria na sociedade que se invade há sempre um trabalho popular de resistência. É o trabalho coletivo e silencioso de preservar vivas as estruturas, as redes e os sujeitos 'de dentro', capazes de preservar um modo de vida e, se possível, o saber e os símbolos que traduzem esta vida, a seu modo. (...) De uma maneira que alguns saberiam chamar de dialética, estas estruturas contêm as imagens do poder opressor que as criou, ao mesmo tempo em que mantém as imagens das lutas de resistência popular a essa opressão.*³⁴

Na mesma linha de reflexão, Freire destaca a defesa natural do próprio saber de uma comunidade que, mesmo vencida pelos elementos culturais que a invadem, revela sua resistência à transformação operada por esses elementos, sob a forma de expressões sincréticas: *"Ao perceber os elementos culturais estranhos, os modificam, submetendo-os a uma espécie de 'banho purificador', do que resulta que aqueles mantêm algo de sua originalidade, sobretudo no formal, e ganham uma côr nova, uma significação nova que o marco cultural invadido lhes impõe".*³⁵

No confronto entre o saber popular e o dominante, portanto, sobressaem-se no plano cultural duas características: a desqualificação do saber popular e o caráter de resistência do mesmo. A primeira revela-se abertamente pois decorre da ordem socialmente legitimada e é aceita inclusive pelas próprias classes populares. Costa assinala que *"tudo na sociedade contribui para que as camadas populares se julguem ignorantes e incapazes de aprender alguma coisa sem a ajuda dos 'doutores'".*³⁶ Já a segunda

34. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Lutar com a palavra. p. 41.

35. FREIRE, Paulo. p. 31.

36. COSTA, Bestriz. Para analisar uma prática de educação popular. Cadernos de educação popular. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, Nova, (1): 7-47, 1981. p. 38

característica emerge sutilmente das manifestações populares , muitas vezes através de sinais quase imperceptíveis. Segundo Garcia *"a verdade é que pouco se sabe acerca do saber popular que imprime novos matizes à resistência popular. O que se busca, portanto, são os sinais de resistência"*.³⁷

2.3.2. A QUESTÃO ECONÔMICA DO CONFRONTO

Nas sociedades segmentadas em classes sociais, com base na economia capitalista, as relações sociais de produção estabelecidas, ao se reproduzirem, trazem implícita a dicotomização do saber. A racionalidade deste sistema econômico tem, entre seus vários fundamentos, a qualificação e a especialização da mão-de-obra utilizada como pontos primordiais para garantia de eficiência e eficácia.

A escala legitimada do saber presente no contexto social revela-se no plano econômico pela hierarquização de postos e respectivas remunerações, em função da formação obtida. No meio urbano, principalmente, o grau de escolaridade tem influência direta na determinação do valor da força de trabalho. Assim, em termos de mercado de trabalho, o saber prático das camadas populares carentes de titulação escolar é visto como desqualificado, ou seja, não apresenta o preparo adequado que permita a inserção das mesmas na atividade produtiva, a não ser naquelas funções mais subalternas onde o requisito básico ainda é a força braçal.

37. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 115.

Este saber relacionado ao fazer, desvalorizado e não reconhecido, é submetido às regras econômicas, evidenciando-se deste modo a primeira característica do confronto entre saberes neste plano em questão, a apropriação do saber-fazer popular pelo poder econômico. Segundo Brandão é na passagem das funções artesanais autônomas para o trabalho fabril que mais se acentua esta subjugação:

*Ser um excelente artesão especializado segundo os padrões de trocas da cultura popular não implica saber ler-e-escrever. Não exige saber as regras da cultura erudita, porque é um saber dentro do universo de práticas e símbolos das classes subalternas. Mas ser um metalúrgico qualificado implica saber ler-e-escrever e saber as regras de trabalho e da conduta que o sistema de domesticação da indústria impõe aos seus empregados diretos.*³⁸

As políticas salariais, tendo em vista as ofertas e demandas de mão-de-obra, oscilam entre o achatamento da remuneração e a concessão de incentivos financeiros, esta quase sempre vinculada à melhoria da qualificação profissional. Estudos sobre a relação economia/educação têm indicado que o aumento da produção e da produtividade encontra-se na razão direta da melhor qualificação do trabalhador. A educação formal, assumindo o caráter de um investimento rentável sob a ótica produtiva, passa a ser entendida como formadora de recursos humanos, seja veiculando o instrumental mínimo necessário - ler, escrever e contar - ao desempenho das profissões mais subalternas, seja transmitindo um saber mais elaborado, requisito indispensável para o alcance das melhores posições.

É claro que não se pretende desmerecer a escola ou questionar a sua validade, mesmo porque uma de suas funções, a mais tradicional mas nem por isso menos atual, é a propagação do saber, desde os seus rudimentos até os estágios mais avançados da ciência. Aliás, sobre este ponto, Saviani declara que a escola elementar existe para *"propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitarão o acesso ao saber elaborado, bem como o acesso aos rudimentos desse saber"* e para isso ela deve ensinar *"a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade"*.³⁹ Porém, é inegável que ao desempenhar este papel a escola está legitimando o saber elaborado segundo o código dominante. Em Garcia, encontra-se uma citação de Bourdieu, onde este ressalta que *"um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos (...) implicando na desvalorização do saber que elas efetivamente dominam"*.⁴⁰

Contudo, se por um lado, as classes populares sujeitam-se às regras do mercado, inclusive porque as mudanças operadas na ordem econômica assim o exigem - mecanização agrícola, liberação de mão-de-obra rural, demanda de categorias profissionais cada vez mais especializadas, etc. - de outro lado, tentam através de recursos estratégicos suplantam a sua condição de submissão. Desta maneira, a recorrência à estratégias de integração ou de luta destaca-se como a segunda característica no cotejo entre saberes diferenciados no plano econômico.

39. SAVIANI, Dermeval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. Olinda, ago.1983. mimeo.

40. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 102.

Se o saber popular não é suficientemente valorizado e capacitado para o desempenho produtivo, e na realidade não o é , as camadas populares despreparadas procuram meios de assegurar o alcance do saber dominante. Um dos mecanismos de integração ao contexto produtivo é a busca da escolarização, pelo menos em seu aspecto instrumental básico - aprendizado da leitura, escrita e cálculo. Paiva, a respeito da resposta destas classes às chances de democratização da educação, diz: *"Não me parece que a classe trabalhadora responda com um não à universalização do ensino público. Basta ver as filas diante das escolas públicas ou os sacrifícios feitos pelas famílias do campo nordestino para que seus filhos tenham acesso à escola..."* ⁴¹

Outra forma de integração é a tentativa de capacitação profissional ou aperfeiçoamento da qualificação já adquirida, em função de uma esperada elevação do valor da força de trabalho.

O saber escolar pode representar também uma ferramenta de luta, pois de acordo com Paiva, *"a escola oferece aos seus alunos não somente a ideologia dominante, mas também os instrumentos úteis à sua sobrevivência e até mesmo à sua liberação"*. ⁴² Na verdade, para a economia a educação é uma arma de dois gumes, pois os segmentos populares sabem que um maior domínio dos instrumentos e técnicas do mundo do trabalho e também da cultura letrada lhes permitirá melhores condições de luta, como ressaltava Brandão referindo-se ao desejo de alfabetização manifestado por muitos trabalhadores: *"Querem aprender a ler-e-escrever por que é impossível travar a batalha por sindicatos livres sem as armas da escrita e do cálculo eruditos"*. ⁴³

41. PAIVA, Vanilda P. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 83.

42. PAIVA, Vanilda P. p. 83.

43. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Lutar com a palavra. p. 181.

Outra estratégia utilizada pelas camadas populares é a reivindicação, seja por melhores salários, condições de trabalho mais dignas ou definição de políticas de emprego mais justas. Segundo Gorman, a reivindicação "*pressupõe uma profunda reflexão sobre a realidade vivenciada*" e "*exige decisão firme para assumir os riscos decorrentes da intervenção que perturba a realidade*".⁴⁴

Mesmo que sob a ótica da integração ao sistema, porquanto na maioria das vezes não são questionadas as causas estruturais do problema mas sim os efeitos, tudo indica que essas reivindicações e as suas conquistas são frutos da vivência popular. Wanderley destaca que: "*No desenvolvimento do capitalismo, suas forças mais excludentes e discriminatórias foram sendo mitigadas pelo que se costuma chamar de 'social-democracia' que é o resultado de uma árdua e dura luta da classe operária e não uma simples concessão das classes dominantes*".⁴⁵

Os movimentos reivindicatórios que se desenvolvem em quase todos os setores das organizações sociais classistas tem como uma de suas marcas mais relevantes o sentido de organização das camadas populares em torno de suas necessidades básicas. Para Souza, a força social para reivindicar é "*a força proveniente da organização consciente da comunidade*".⁴⁶

44. O'GORMAN, Frances. Dinâmica comunitária nas palavras do povo. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, Fase-Nuclar, 1981. p. 89-90.

45. WANDERLEY, Luiz Eduardo W. p. 68.

46. SOUZA, Maria Luiza de. Ação social, ação comunitária e desenvolvimento de comunidade. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, (9): 75-83, ago. 1982. p. 83.

Infere-se, portanto, que no paralelo entre saberes diferenciados, do ponto de vista econômico, duas características destacam-se mais - a apropriação do saber-fazer das classes populares pelo poder econômico, que traz como consequência direta a subordinação das mesmas às regras do mercado, e a recorrência a estratégias de integração ou de luta por parte daquelas classes, as quais, quer aderindo às chances proporcionadas, quer abrindo brechas à custa de esforços, procuram a garantia de um futuro melhor.

2.3.3. A QUESTÃO POLÍTICA DO CONFRONTO

Nas sociedades caracterizadas pela diferenciação social, a hierarquização legitimada do saber tem como correspondentes no campo político a concentração do poder nas mãos da classe dominante e a consequente subordinação das camadas populares. As relações de poder que se estabelecem nessas sociedades possuem estreita ligação com a dicotomização do saber de forma que, em geral, aqueles que detem o conhecimento "*legítimo e verdadeiro*" exercem o poder de mando e os demais executam. Para Marques "*há os que conhecem (portadores de um conhecimento legitimado) e há os que não conhecem (portadores de um conhecimento não legitimado)*". Essa legitimação opera em dois níveis, segundo suas palavras:

A essa dualidade que aparenta ser apenas intelectual corresponde uma graduação no plano da responsabilidade e da participação políticas. Dessa forma entende-se a legitimação como um elemento de duplo alcance: primeiro ao nível em que ela classifica o conhecimento e aqueles que o detêm, em seguida, no seu desdobramento prático, dispondo a correspondência entre graus de saber (graus de conhecimento) e graus de poder.

Os liames entre saber e poder tem raízes profundas na história do homem e permeiam todas as situações de sua existência. De acordo com Costa *"o conhecimento é um forte componente do poder - seja o poder da classe dominante para conservar o sistema social, seja o poder da classe dominada para transformá-lo"*.⁴⁸ A respeito dessa possibilidade de transformação, Barreiro diz que os grupos detentores do poder político e decisório necessitam das classes populares como realizadoras do trabalho que produz bens materiais e poder correspondente. Contudo, necessitam também controlar a participação das mesmas na produção de situações sociais capazes de provocar modificações ou de se constituírem em situações estabelecidas dentro da ordem social. *"Quando e sempre que essas participações populares - fora da pura esfera de produção de bens, mas capazes de provocar alterações nelas - começam a ser produzidas, os mecanismos do poder dominante são acionados"*.⁴⁹ Isso significa que continuamente a ordem social dominante procura assegurar-se de que as camadas populares tenham um mínimo de participação em processos sociais significativos.

47. MARQUES, Ubirajara R. A. A posse do conhecimento. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, (9): 97-100, ago. 1982. p. 99-100.

48. COSTA, Beatriz. p. 17.

49. BARREIRO, Júlio. p. 155

tivos, seja pela parcimônia na distribuição dos conhecimentos segundo a ideologia dominante, seja pelo controle das situações passíveis de gerar organização e ação populares, tais como sindicatos, partidos populares, associações, etc.

A primeira característica que se ressalta, pois, neste relacionamento entre saber e poder, tendo em vista o confronto de saberes, é a dominação das camadas populares de acordo com os interesses da classe dominante. Foucault, analisando a relação entre os polos dominante e dominado, ressalta que: "(...) *as massas não tem necessidade deles (dos intelectuais) para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida este discurso e este saber*".⁵⁰

A dominação fundamenta-se na pretensa ignorância das classes populares em definirem seus próprios interesses e seu projeto político, atribuindo-se às suas manifestações o caráter de espontaneidade ingênua. Decorre daí a propalada necessidade de condução dos setores populares, seja diretamente mediante o processo político (partidos, eleições, sindicatos controlados), seja de forma mais velada por meio de ações sociais amplas como a socialização, ou restritas como as práticas educativas. Costa, a respeito das relações de poder existentes nas práticas sociais efetuadas nas sociedades de classes, diz que elas constituem um jogo: "(...) *é um jogo entre classe dominante e classe dominada: a classe dominante procurando conduzir e controlar cada prática*

50. FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. Citado por GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular. p. 101.

*social - e portanto toda a sociedade - de acordo com seus interesses; e a classe dominada procurando opor-se ao poder que a domina".*⁵¹

Assim, como segunda característica destaca-se, na comparação entre saberes distintos no plano político, a recusa à subordinação por parte das classes populares, nem sempre explícita e frequentemente tida como ineficaz. Algumas vezes aparece subjacente às suas declarações, como ressalta Lima a respeito de uma pesquisa realizada entre as classes populares:

*(...) essa população, especialmente aqueles que se vêem mais excluídos dos bens e serviços da sociedade, apresentam, nos depoimentos colhidos, um tipo de reflexão que, se por um lado volta-se para a aceitação de uma situação de sujeição, por outro significa, também, um germên de crítica frente à posição que ocupam na produção.*⁵²

Em outras oportunidades faz-se presente de modo ostensivo em movimentos reivindicatórios, como coloca Singer, a propósito das ocasiões em que essas classes expressam-se por greves, passeatas ou ocupações territoriais: "*(...) a hegemonia da classe dominante é posta em questão e membros da classe dominada tentam tomar seu próprio destino nas mãos. É este o sentido mais profundo dos movimentos sociais das chamadas 'classes subordinadas': a recusa à subordinação*".⁵³

51. COSTA, Beatriz. p. 9.

52. LIMA, Sandra B. Participação social no cotidiano. Citado por SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. A participação e o pôr-se em movimento, Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez,(9): 43-56, ago. 1982. p. 54,

53. SINGER, Paul. Movimentos sociais em São Paulo: traços comuns e perspectivas. In: BRANDT, V. & SINGER, P. São Paulo: o povo em movimento, Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1980. p. 221.

A possibilidade de autonomia das classes populares quanto à definição de seus interesses políticos reside, em grande parte, na própria resistência de seu saber, desde que este tenha oportunidade de ser explicitado, refletido e socializado pelos seus próprios criadores. Manfredi, referindo-se a este assunto diz:

*Se o saber a que nos referimos não é o saber das classes dominantes, mas sim o das classes subalternas, o problema que se coloca é o da sistematização e divulgação de um novo saber - um saber que emane dessas mesmas classes. Este saber está inscrito nas práticas e relações do cotidiano das classes subalternas; contudo, como já vimos, é desarticulado e contaminado pelo saber dominante.*⁵⁴

Ao enfatizar-se o saber popular, como possibilitador de autonomia, não se está negando o valor do saber erudito ou contrapondo-se a ele um saber iluminado e profético como alguns querem fazer acreditar que seja. Mesmo porque seria ingenuidade crer que as camadas populares são conhecedoras de todos os seus condicionantes, como lembra Demo: "*Não se diz aqui que o necessitado carente tem sozinho a chave de seus problemas, ele não sabe tudo, em hipótese alguma, nem está na comunidade a condição de superar todos os seus entraves ao desenvolvimento*".⁵⁵

54. MANFREDI, Sílvia Maria. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 56.

55. DEMO, Pedro. Subeducação. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J.D. (org.). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 208.

A mesma opinião é compartilhada por Costa:

*(...) não estamos afirmando que as camadas populares possuem todo o conhecimento ou que o seu conhecimento está pronto à espera de ter vez. Justamente porque é um conhecimento que não é solicitado a se expressar, que é desvalorizado e considerado não verdadeiro e não-útil na sociedade - muitas vezes inclusive pelas próprias camadas populares - ele quase não é explicitado, criticado e socializado entre estas mesmas camadas, donde, é pouco refletido e pouco trabalhado por elas.*⁵⁶

A questão principal é trazer ao primeiro plano, a par com o saber dominante, aqueles conhecimentos que as classes populares vem criando e sistematizando, de maneira que elas "expressem, critiquem e desenvolvam coletivamente as suas próprias teorias, as suas próprias formas de apreender e explicar as coisas da vida social e de se posicionar frente a elas".⁵⁷

O depoimento de um operário, citado por Garcia, com relação à definição dos interesses de sua classe reforça esta posição: "(...) a classe trabalhadora tem que estar voltada para os seus próprios interesses, tem que estar pensando em si como um todo. E para saber quais são os seus interesses, a classe trabalhadora tem que estar sempre discutindo".⁵⁸

Portanto, a definição dos interesses das camadas populares surge como a questão-síntese da relação saber/poder: a quem cabe formular esses interesses? Certamente àqueles que melhor

56. COSTA, Beatriz. p. 18.

57. COSTA, Beatriz. p. 18.

58. GARCIA, Pedro Benjamim. Saber popular/educação popular. CADERNOS de Educação Popular. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, Nova, (3):33-62, 1982. p. 46.

saibam e possam fazê-lo, por viverem a situação de dominação, ou seja, às próprias classes populares. Porém, respaldando-se a resposta no autoritarismo e diretivismo que, historicamente, têm marcado o processo social nas sociedades classistas, dir-se-á que as classes populares não têm capacidade ou discernimento para tal.

Conclui-se do exposto que são duas as características que mais se destacam na relação entre saber e poder, considerando-se o paralelo entre saberes dicotômicos: a dominação das camadas populares e a recusa à subordinação apresentada pelas mesmas, embora nem sempre de forma explícita. Ambas abrigam em seu núcleo a questão da definição dos interesses. Referindo-se à sociedade brasileira, Garcia expressa bem esta conclusão:

As camadas populares no Brasil foram, quase sempre, ao longo da nossa história, manipuladas por grupos que falaram em seu nome. O momento em que vivemos é marcado pelo início de uma tomada de posição destas camadas em torno de seus interesses. Isto - se a nossa percepção é correta - marcaria uma tendência a mudanças significativas: a busca de autonomia dos grupos populares.

2.3.4. A QUESTÃO PEDAGÓGICA DO CONFRONTO

As características anteriormente levantadas, inerentes à confrontação entre saberes distintos, revelam-se com frequência nas relações estabelecidas em situações educativas que envolvem classes diferenciadas. Para uma melhor abordagem dessa caracte-

rização faz-se mister distingüir como elas se apresentam nas duas categorias de práticas educativas que se desenvolvem nas so ciedades classistas: as que efetivamente são produzidas pelas camadas populares e aquelas que são realizadas para ou com elas. As primeiras, além de centros irradiadores de suas reivindica - ções, constituem o reduto da resistência do saber popular e da recusa à subordinação, cujo espaço as classes populares procu - ram ampliar através de seus modos sociais de criação e reprodu - ção do próprio saber, de suas lutas e movimentos reivindicató - rios, de suas associações e sindicatos. Quanto às segundas, re - sultam de iniciativas governamentais ou particulares, mediante a atuação de agentes externos à situação popular e compreendem uma variada gama de entidades promotoras de atividades educati - vas, sistemáticas ou não.

De maneira geral, é nesta segunda categoria de práticas educativas que o confronto entre saberes evidencia-se com mais vigor, em decorrência do possível estabelecimento de relações díspares entre os organizadores e as bases populares, principal - mente quando se trata de programas voltados a jovens e adultos. A esse respeito, Wanderley observa que devem ser levados em con ta, no desenrolar dessas práticas, os problemas ligados à meto - dologia e aos instrumentos educativos empregados, pelos riscos de que *"levem não uma comunicação entre iguais, mas a uma rela - ção assimétrica de direcionamento por parte dos agentes exter - nos, com tendência à massificação, à manipulação política, ao pa - ternalismo, ao autoritarismo, etc."*.⁶⁰

No âmbito pedagógico, da mesma forma que ocorre nos planos anteriormente mencionados, a diferenciação social reflete-se na ação educativa, apresentando-se esta como catalisadora da hierarquização legitimada do saber e da concentração do poder pela classe dominante. A opinião de Garcia reforça essa afirmação:

*Na prática educativa se confrontam dois saberes distintos (o do agente e o do grupo popular) e o modo como se dá este confronto tende a reproduzir a divisão social do trabalho. Esta divisão independe do teor do discurso e das intenções do agente, se funda na prática de classes diferenciadas. (...) Esta divisão, ao se reproduzir nas práticas sociais, reproduz a dominação.*⁶¹

O poder do conhecimento erudito e da linguagem elaborada segundo o código dominante constitui um importante aspecto para a compreensão e caracterização do relacionamento entre agentes e camadas populares. A cultura letrada representa um universo dominador, do qual nem todos participam, mas cujos efeitos todos sentem. Conforme assinala Bezerra, há quase sempre, uma atitude discriminadora por parte dos agentes: *"Nesse universo, a escrita se torna um instrumento fundamental. As verdades estão escritas..E quanto mais enraizados nós somos nestas verdades, tendemos a limitar o nosso acesso às outras verdades presentes na sociedade, verdades que são construídas e reveladas por outros caminhos".*⁶²

61. GARCIA, Pedro Benjamim. Saber popular. op. 34.

62. BEZERRA, Aída. Conversando com os agentes. Cadernos de educação popular. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, Nova, (3): 9-31, 1982. p. 27.

Essa dominação do código lingüístico disseminada na sociedade particulariza-se na atividade educativa pela imposição do discurso do agente. Este, ao se inserir no universo popular, leva consigo toda a carga de conhecimentos, normas e valores legitimados e codificados segundo os padrões dominantes. Garcia lembra a observação de Roland Barthes sobre o fato de não se perceber o poder da língua *"porque nos esquecemos que toda língua é uma classificação e que toda classificação é opressiva"*.⁶³ O conteúdo veiculado pela linguagem dominante impõe-se como um saber pronto, acabado, a ser repassado, a menos que haja empenho por parte do agente para desvestir-se da capa legitimadora: *"O agente tanto pode ratificar esta denominação, buscando conduzir os populares, afirmando a hegemonia do seu saber, como ao contrário, pode buscar reforçar o saber popular, desmistificando a legitimidade do seu saber"*.⁶⁴

Delineia-se assim a primeira característica do confronto entre saberes distintos no plano pedagógico, a condução do processo educativo pelo agente. Ela fundamenta-se no poder do discurso e do saber dominantes e na tendência à dominação das classes populares. Para Freire a questão principal reside na definição da própria prática educativa: *"No momento em que os 'trabalhadores sociais' definam o seu quefazer como assistencialista e, não obstante, digam que este é um quefazer educativo, estarão cometendo na verdade um equívoco de consequências funestas, a não ser que tenham optado pela 'domesticação' dos homens..."*⁶⁵

63. GARCIA, Pedro Benjamim. Saber popular. p. 36.

64. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 34.

65. FREIRE, Paulo. p. 44.

Este sentido de "domesticação", subjacente à condução do processo educativo, é visto também por Demo, quando se refere às propostas educacionais voltadas às faixas mais carentes da população:

*A comunidade pobre também é alienada, porque é fortemente batida pelos meios de comunicação de massa. Mas não é menos alienado o técnico e por isso mesmo ainda é válido afirmar que quem mais entende de suas necessidades é o necessitado. Neste sentido, qualquer oferta educacional que não for reflexo substancial do quadro cultural da comunidade tem mais sentido de domesticação do que de autopromoção.*⁶⁶

Esta forma de controle do trabalho educativo evidencia - se sempre que o agente leva pronta a sua proposta, acreditando ser possuidor de uma verdade que as camadas populares não têm e que necessitam ter. Para Garcia, o resultado desse posicionamento "é que quem acaba por definir os interesses das camadas populares são os agentes".⁶⁷ Costa reforça essa opinião ao colocar que "quando um agente programa um ponto de chegada - ou insiste na necessidade dele - está desviando os interesses do grupo popular para seus próprios interesses e prioridades."⁶⁸

Contudo, não é apenas o fato consumado da proposta do agente e da definição externa de interesses que oprime os populares. Subjacente a ele repousa, geralmente intocável pela maioria das práticas sociais educativas, a imperiosidade de manutenção da ordem social calcada em uma visão de integração social:

66. DEMO, Pedro. p. 208.

67. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular. p. 91.

68. COSTA, Beatriz. p. 37.

*O Serviço Social, atuando nas instituições que defendem a continuidade estrutural, conservação, ordem, harmonia e equilíbrio como princípios básicos que garantem o funcionamento da sociedade, é tomado como instrumento ideológico colocado para defender os interesses do sistema, para racionalizar os desequilíbrios sociais e a insatisfação da população.*⁶⁹

Nesta perspectiva enquadram-se muitos programas de desenvolvimento de comunidade e de estímulo ao associativismo implantados nas últimas décadas na sociedade brasileira, como forma de propiciar a integração de contingentes populacionais considerados marginalizados e não-participantes do processo produtivo capitalista. A ótica desenvolvimentista, ao enfatizar a cooperação comunitária como fundamental para o progresso e a modernização alcança adesões às suas diretrizes, conduzindo, porém, a participação popular dentro dos limites estabelecidos pela ordem social dominante. Segundo Ammann:

*às populações envolvidas nesses programas cabe legitimar as aludidas diretrizes, oferecer apoio logístico e mão-de-obra - quase sempre gratuita - para a execução e eficácia das mesmas. E ainda porque, desta forma de ação, não resulta lugar para a participação popular fora dos limites e dos moldes de desenvolvimento propostos pelo Estado.*⁷⁰

69. SCANDIAN, Maria Noélia de O. O conceito de participação social na perspectiva de integração e de transformação social. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez, (9): 5-16, ago. 1982. p. 10.

70. AMMANN, Safira B. Considerações críticas sobre o conceito de participação. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez, (5):147-156, mar. 1981. p. 153.

A eficácia de certas estratégias de ação social promovidas por entidades externas à vivência popular está vinculada, em grande parte, ao atendimento das necessidades básicas das camadas populares, como habitação, saúde, qualificação profissional, etc. Para a população *"a participação representa, em primeira instância, o usufruto dos benefícios desse desenvolvimento como um direito que lhe é devido"*.⁷¹ A adesão, portanto, ocorre em função dos interesses imediatos das classes populares e da esperança que alentam em vê-los atendidos. Contudo, o fato de haver adesão não significa que as camadas populares aceitem a condução do processo educativo inerente ao trabalho social sem oposição, mesmo que passiva, ao diretivismo. A propósito deste assunto, Garcia lembra que é preciso ter cuidado *"quando se diz que se trata de uma questão pedagógica"* porque

*Em geral se chega a essa conclusão quando a população local não quer aceitar as propostas do agente. Resistência que pode se manifestar por passividade. Ele, então, procura formas (pedagógicas) que induzam o grupo a uma determinada linha de trabalho. Por isso mesmo a questão pedagógica pode, muitas vezes, escamotear a 'questão do agente'.*⁷²

Garcia diz ainda que os grupos populares costumam resistir ao produto que lhes querem passar por perceberem que se trata de mais uma forma de violência, embora disfarçada com novas tintas.⁷³

71. FARIAS, Francisca Fátima de. Associação e o significado de participação. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez (9):27-42, ago. 1982. p. 30.

72. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular. p. 116.

73. GARCIA, Pedro Benjamim. Saber popular. p. 55.

Portanto, a rejeição demonstrada pelas camadas populares à diretividade do processo educativo apresenta-se como a segunda característica no confronto entre saberes distintos, considerando-se o plano pedagógico. Segundo Freire, o modo de pensar do camponês, por exemplo, está, como qualquer outro modo, ligado a uma linguagem e a uma estrutura, bem como a uma forma de atuar, de tal maneira que: "(...) *sobrepôr a ele outra forma de pensar que implica noutra linguagem, noutra estrutura e noutra maneira de atuar lhe desperta uma reação natural. Uma reação de defesa ante o 'invasor' que ameaça romper seu equilíbrio interno*".⁷⁴

Frequentemente a rejeição surge sob a forma de apatia ou desinteresse em relação às tentativas de imposição de objetivos, processos ou decisões. Sposati comenta que Freire, em entrevista com assistentes sociais, situa a não-resposta como uma forma de resposta da população, devendo-se procurar qual "*a resposta incluída, implícita na aparente não-resposta*".⁷⁵ Da mesma maneira, Oliveira salienta que

(...) *é preciso observar de perto todos os meandros do discurso popular, em busca de tudo aquilo, por mais ínfimo que seja, que desminta a resignação e a passividade. Na verdade, a resignação nunca é completa. Os indivíduos e grupos oprimidos desenvolvem estratégias de sobrevivência, de defesa, de luta e de fuga...*

74. FREIRE, Paulo. p. 31.

75. SPOSATI, Aldaíza de O. A participação e o pôr-se em movimento. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez, (9): 43-56, ago., 1982. p.44.

76. OLIVEIRA, Rosiska D. & OLIVEIRA, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (org.). Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 31-2.

O fato é que as manifestações de rejeição popular nem sempre são perceptíveis aos olhos dos agentes, fazendo-se necessário um esforço de atenção, como ressalta Brandão: *"Algumas vezes, quando o agente mais atento presta atenção, ele descobre que por baixo de tudo aquilo que o seu programa introduz ou moderniza, subsistem vivas e resistentes todas as formas populares de reprodução da vida e do saber"*.⁷⁷

Assegura, ainda, que não é sobre um espaço vazio ou desorganizado que os programas e propostas de ação estendem a sua rede de trabalho pedagógico: *"Quando técnicos de promoção social (...) chegam a uma comunidade a ser 'educada', 'organizada' ou 'promovida', muitas vezes eles não levam em conta que (...) o que justamente já existe ali é uma comunidade educada, organizada e, a seu modo, promovida"*.⁷⁸

Por isso mesmo, o esforço em substituir os modos próprios de organização popular pelos que são externos à vida social das classes populares, na maior parte das vezes, tem resultados transitórios *"embora o sonho de todo educador popular e, mais ainda, o de todo agente erudito de desenvolvimento comunitário, seja o de criar os seus grupos, círculos e comissões, na esperança de que um dia 'o povo assuma' e transforme tudo aquilo em instituições modernizadas de resistência e/ou desenvolvimento"*.⁷⁹

Com relação aos resultados dos chamados programas de extensão rural, Chonchol, prefaciando uma obra de Freire, diz:

77. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Lutar com a palavra. p. 40.

78. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. p. 35.

79. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. p. 40.

*"Percebemos que sua falta de resultados mais profunda se devia, no melhor dos casos, a uma visão ingênua da realidade e, no caso mais comum, a um claro sentido de superioridade, de dominação com que o técnico enfrentava o camponês inserido em uma estrutura agrária tradicional".*⁸⁰

Tendo em vista as colocações feitas precedentemente, infere-se que o controle do processo educativo presente nas práticas sociais, constitui-se na chave fundamental para desencadear uma ação transformadora ou para cerceá-la. Chega-se à conclusão que não se trata apenas de uma questão de ordem pedagógica mas também de ordem política, porquanto se refere, intrinsecamente, ao poder, pois *"é a forma de apropriação deste poder (por agentes e grupos populares) que vai definir o caráter da prática educativa"*.⁸¹ As duas características aqui evidenciadas, a condução do processo educativo pelo agente e a rejeição das camadas populares ao diretivismo, corroboram esta afirmação.

A vivência instaurada nas práticas sociais educativas pode ser um fator de opressão ou de autonomia popular dependendo das relações estabelecidas no confronto que se apresenta entre agentes e populares. Sobre este confronto Bezerra assim se pronuncia:

80. CHONCHOL, Jacques. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Extensão ou.. p. 12.

81. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular. p. 90.

*Existe um sim e um não nessa vivência e importam os dois lados. Um lado que consagra a ordem das coisas vigente, e outro lado que a contesta e tenta engendrar o novo. Quer dizer, um lado reprodutivo e um lado criativo. Não vejo, no entanto, outra forma de discernir o criativo e o reprodutivo que há em nós senão numa experiência de confronto com o que há de criativo e reprodutivo na vivência das camadas populares.*⁸²

2.3.5. AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS EVIDENCIADAS NO CONFRONTO

As colocações feitas nos itens anteriores conduzem à conclusão que no confronto entre saberes distintos evidenciam-se pares opostos de características, segundo os quatro plano analisados:

- no plano cultural, a desqualificação do saber popular coexiste com a resistência desse saber, no tempo e no espaço;
- no plano econômico, a apropriação do saber-fazer popular pelo poder econômico depara-se com a recorrência a estratégias de integração ou de luta;
- no plano político, a dominação das classes populares segundo os interesses dominantes defronta-se com a crescente recusa à subordinação por parte dos setores populares;
- no plano pedagógico, a tendência à condução do processo educativo pelos agentes esbarra na rejeição ao diretivismo apresentada pelas camadas populares.

2.4. A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO CONFRONTO ENTRE SABERES DISTINTOS NO PLANO PEDAGÓGICO

A reflexão sobre a caracterização do confronto entre saberes distintos desenvolvida anteriormente conduz ao questionamento da possibilidade de superação da situação de confrontação no plano pedagógico, já que o antagonismo revelado e realçado na apresentação de suas características principais aparenta levar a um impasse todo e qualquer relacionamento entre os polos dicotômicos. Por outro lado, considerando que o alcance da autonomia popular supõe conhecimento desmistificado da realidade e poder decisório, a constatação de que ambos são controlados pelas delimitações da ordem social dominante pode impelir à crença na impraticabilidade de ações transformadoras oriundas das classes populares.

Contudo, a existência de fatores de ruptura no determinismo social propicia a essas classes oportunidades de ações e reações, ainda que não conscientizadas, capazes de tornarem-se o primeiro passo para sua participação social, econômica e política.⁸³ Nessa assertiva reside o cerne das práticas educativas que buscam, através de um processo de conscientização, reforçar o saber popular e ampliar seu potencial de transformação da realidade. E para lograrem êxito nesta direção fundamentam-se, justamente, na possibilidade de superação do confronto entre saberes distintos. Barreiro esclarece que *"a conscientização pode ser a explicitação destes fatores de ruptura juntamente com uma interpretação científica da realidade social"*.⁸⁴

83. BARREIRO, Júlio. p. 110.

84. BARREIRO, Júlio. p. 110.

Segundo este autor, o denominador comum entre as várias tendências atuantes no âmbito de tais práticas, *"é a oposição entre as propostas educativas da ideologia das classes dominantes e a busca de uma verdadeira ciência das classes dominadas, que possa servir com maior eficácia para a sua tradução em formas de uma ação política transformadora"*.⁸⁵ Essa procura de uma ciência popular não implica em reforço à separação entre saberes mas, ao contrário, em conciliação. A aliança dos conhecimentos reconhecidos como legítimos pela ordem social com aqueles de origem popular pode reverter em benefícios mútuos, pois, de acordo com Borda, *"pode-se antecipar que as descobertas tecnológicas realizadas pelos cientistas (...) podem ser benéficas para as classes proletárias e ajudá-las a fortalecer o seu poder!"*⁸⁶ Em contrapartida, *"pode haver uma convicção de que a tradição popular - seu conhecimento empírico e prático - pode encontrar um lugar de destaque no desenvolvimento da ciência como um processo humano constante e total"*.⁸⁷

As práticas educativas assim concebidas prevêm um empenho conjunto entre agentes e populares para atingir e consubstanciar a autonomia popular. Para muitas delas, porém, o problema principal na confrontação entre os saberes distintos acha-se na forma do relacionamento estabelecido, como declara Bezerra a respeito da atuação dos agentes:

85. BARREIRO, Júlio. p. 15.

86. BORDA, Orlando Fals. p. 46.

87. BORDA, Orlando Fals. p. 54.

*Se o problema está justamente no tipo de relações que são vivenciadas no interior do processo, como nós vamos fortalecer uma transformação? Reproduzindo os vícios dessa estrutura? Conduzindo, tendo a última palavra, normatizando os comportamentos, vendendo verdades, enfim, ocupando os espaços sobre os quais nós, virtualmente, temos o poder de controle? Em última análise, tentando condicionar os grupos às nossas possibilidades e interesses?*⁸⁸

O questionamento acima aponta para a necessidade de refletir-se mais detalhadamente sobre os procedimentos viáveis para que o confronto entre saberes vistos como opostos torne-se em -
contro de saberes conciliáveis. Sobre este encontro opina Freire: *"A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados"*.⁸⁹

Baseado na dialogicidade do ato educativo Freire afirma ainda que os seus participantes vão desenvolvendo uma postura crítica *"da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação"*.⁹⁰ O fundamento, pois, da relação entre portadores de saberes distintos deve ser o diálogo: *"O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam... Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis"*.⁹¹

88. BEZERRA, Aída. Conversando. p. 20.

89. FREIRE, Paulo. p. 69.

90. FREIRE, Paulo. p. 55.

91. FREIRE, Paulo. p. 43.

Garcia também levanta a importância do diálogo ao definir a atuação do agente como sendo a ação de *"penetrar no universo do saber popular para dialogar com este saber"*.⁹²

A conciliação de saberes, portanto, é a condição indispensável para o alcance das metas propostas pelas práticas educativas voltadas para a autonomia popular. Não se deve, entretanto, confundí-la com incorporação de um saber ao outro, como se formassem um bloco único de conhecimentos. O saber, qualquer um, baseia-se em experiências vividas em situações diversas e estas experiências são praticamente intransferíveis, comenta Garcia, completando: *"(...) sendo assim, na relação agente/grupos populares, as incorporações dos respectivos saberes, de um pelo outro, serão sempre parciais"*.⁹³

Na verdade, trata-se da criação conjunta de um novo saber e não só de transferências mútuas de conhecimentos já obtidos. Na opinião de Freire o conhecer não é um ato em que o indivíduo, visto como objeto, recebe, dócil e passivo, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. Ao contrário, é um ato que requer a curiosidade frente ao mundo, *"demanda uma busca constante", "implica em invenção e em reinvenção"*.⁹⁴

Para que esta criação de saber ocorra, faz-se necessário que o agente e as camadas populares participem em condições de igualdade no processo educativo, pois embora portadores de sabe

92. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular. p. 115.

93. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 114.

94. FREIRE, Paulo. p. 27.

res distintos podem exercer a prerrogativa de co-educadores. Com relação a esta possibilidade de aprendizagem recíproca, Garcia diz que o agente deve vivenciar também o processo educativo, não se contentando em ser um mero repassador de conhecimentos:

O agente tem que vivenciar este processo, que se constitui em constante desafio. Nele há sempre o imponderável, a descoberta. As expectativas - tanto do agente quanto dos grupos populares - mudam durante o processo. E é esta mudança que recria continuamente a prática educativa, que permite o mútuo aprendizado.

Sob este prisma, a prática educativa apresenta-se como uma ação em que os participantes não tem papéis pré-definidos - "o agente não sai de cena, apenas perde o papel principal".⁹⁶ Gorman reforça esta idéia ao afirmar: "Na medida em que a distinção entre os papéis de agentes e participantes vai se diluindo, o processo educativo se torna mais autêntico e o grupo de base assume a autonomia do seu processo, dentro do espaço que vai conquistando para ser sujeito da transformação da sociedade".⁹⁷

A questão do espaço a ser conquistado, levantada por Gorman, é de grande relevância para o alcance da autonomia e a expressão do saber popular, como ressalta Garcia: "É de fundamental importância ressaltar que a proposta de fortalecer o poder das camadas populares não está centrada na transmissão de conhecimentos, mas na criação de um espaço onde o saber popular possa se expressar".⁹⁸

95. GARCIA, Pedro Benjamim. O saber popular. p. 54.

96. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 51.

97. O'GORMAN, Frances. p. 102.

98. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular. p. 92.

Em virtude de sua própria condição de elemento externo e representante de outro extrato social, o agente "*tem poder de abrir espaço e tem poder no espaço que abre*",⁹⁹ podendo ocorrer que, por paternalismo, ele ceda o espaço ou parcela deste para as camadas populares ao invés de compartilhá-lo. No entanto, a ocupação deste espaço pelas mesmas só terá valor se ele for conquistado e assumido de forma autônoma:

*Este é um dado importante a ser levado em conta na prática educativa que busca reforçar a autonomia dos grupos populares. Porque esta autonomia só se efetivará se o espaço cedido for conquistado. O que significa dizer que neste espaço o poder (de decidir) deverá pertencer ao grupo popular.*¹⁰⁰

Se o poder popular for exercido de fato na prática educativa - e a evidência disto é o encaminhamento do processo educativo pelos próprios populares - o alargamento do espaço de atuação, através da ampliação do saber, conduzirá à extrapolação dos quadros puramente pedagógicos e repercutirá em outras instâncias da formação social. Costa reafirma esta assertiva, ao expressar que a prática educativa não é um lugar onde as camadas populares "*se preparam para outras atividades consideradas 'mais políticas'; não é uma prática onde essas camadas 'ensaiam' novos tipos de poder*".¹⁰¹ Ao contrário, o conhecimento que elas elaboram e incorporam "*passa a se constituir num elemento que aumenta o seu poder de resistência e de luta em todas as situações, lugares e momentos de sua vida*".¹⁰²

99. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular. p. 92.

100. GARCIA, Pedro Benjamim. p. 96.

101. COSTA, Beatriz. p. 22.

102. COSTA, Beatriz. p. 23.

Entendidas em seu significado político, as práticas educativas voltadas à autonomia popular podem ser, além de um instrumento de democratização a partir da criação e fortalecimento de um poder popular,¹⁰³ um veículo pedagógico de conscientização, capaz de contribuir para modificações na consciência dos representantes das classes populares.¹⁰⁴

Para Barreiro, a conscientização ou a tomada de consciência válida por parte das camadas populares não significa apenas a aquisição de novos conhecimentos, mesmo que produzidos nas condições mais dialogais possíveis ou a internalização de categorias teóricas, já que conscientizar-se não se confunde jamais com intelectualizar-se. Não é, tampouco, um processo espontâneo das classes dominadas mas uma ação coletiva intencional.¹⁰⁵ Portanto, na sua concepção, a tomada de consciência da classe dominada em uma formação social classista é: *"(...) a ação que a classe vive para produzir sua liberação no processo de luta de classes com que se compromete, como classe, acompanhada da explicitação internalizada dessa luta, de sua participação e de seus efeitos"*.¹⁰⁶

A tarefa dos agentes comprometidos com as camadas populares é a explicitação, junto com elas, de sua ação através do *"aporte de conhecimentos científicos capazes de traduzir passagens e momentos da luta popular"*.¹⁰⁷

103. WANDERLEY, Luis Eduardo W. p. 71.

104. BARREIRO, Júlio. p. 104.

105. BARREIRO, Júlio. p. 177.

106. BARREIRO, Júlio. p. 177.

107. BARREIRO, Júlio. p. 179.

Evidencia-se, assim, a oportunidade da superação do confronto entre saberes, tendo em vista os subsídios que o saber erudito pode oferecer ao saber popular: *"(...) não há conteúdos externos para a conscientização a não ser aqueles que interpretam, do ponto de vista de uma contribuição explicitadora da ciência, as ações e relações que o povo produz e estabelece na luta de classes"*.¹⁰⁸

Portanto, a intervenção pedagógica incidente na ação popular e ao longo dela, deve apresentar o caráter de acompanhamento e não de diretivismo. Mesmo porque, como coloca Costa, o agente necessita compreender que, com ou sem prática educativa, às camadas populares já resistem e se opõem às relações de dominação, portanto *"trata-se de dar força à teoria das camadas populares, e não de elaborar uma teoria para elas ou no lugar delas"*.¹⁰⁹

Em face do exposto, conclui-se que a possibilidade de superação do confronto entre saberes distintos no plano pedagógico decorre do posicionamento crítico do agente ao refletir a ação educativa, considerando sua finalidade e metodologia. Segundo Furter, a reflexão deve ser crítica *"no sentido de que não vai pensar dogmaticamente o que deve ser a educação, mas vai, pouco a pouco, refletir a educação, a partir dos problemas que já existem na ação"*.¹¹⁰

108. BARREIRO, Júlio. p. 178.

109. COSTA, Beatriz. p. 22.

110. FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis, Vozes, 1966. p. 26.

Entre os procedimentos passíveis de ensejar a superação do confronto mencionados precedentemente destacam-se:

- a dialogização, como base essencial da relação agente/camadas populares;
- a criação conjunta de um novo saber, fruto do mútuo aprendizado;
- a participação igualitária no processo educativo, pela diluição dos respectivos papéis;
- a ocupação conjunta do espaço pedagógico, pelo usufruto do mesmo;
- a explicitação conjunta da ação desenvolvida, pela aliança de conhecimentos.

Deve-se considerar ainda que o fortalecimento da atuação popular nas práticas educativas, através da elaboração e ampliação de um novo saber, aumenta o poder de resistência e de luta das camadas populares, repercutindo em outros planos da vida social.

CAPÍTULO 3

A AÇÃO EMPREENDIDA

3.1. A ESCOLHA DA UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A seleção da Comunidade Rurbana de Campo de Santana como unidade de investigação deve-se ao fato dela atender satisfatoriamente ao requisito básico inferido por ocasião da delimitação do problema central deste trabalho - a apresentação de uma situação de confronto entre saberes distintos presente em práticas educativas dirigidas às camadas populares. Esta comunidade, nascida de um projeto da Prefeitura Municipal de Curitiba, foi constituída para abrigar uma parcela da população favelada da capital, composta por migrantes rurais. Contou desde o início com iniciativas de desenvolvimento social e econômico patrocinadas pela entidade diretamente responsável, a FREI - Fundação de Recuperação do Indigente, órgão subordinado à municipalidade curitibana. Assim, várias práticas educativas vêm sendo desenvolvidas nas áreas de assistência agrícola, social e médica, através da atuação de agentes, desde a implantação do projeto em 1980.

Além de se constituir em móvel adequado ao objetivo proposto neste estudo, a Comunidade Rurbana apresenta certas peculiaridades que a tornam interessante como foco de análise, como a intercambiabilidade entre o meio rural e o urbano - sua característica mais conhecida - e o fato de ser uma comunidade cuja formação foi induzida, planejada e regulamentada. Também a sua baixa densidade populacional - 60 famílias - bem como o fácil acesso, em termos de distância e condições de tráfego, contribuem para justificar a opção feita.

3.2. A ESCOLHA DA METODOLOGIA

Considerando-se as colocações teóricas expressas no capítulo anterior e o intuito de analisar-se, neste trabalho, uma situação concreta de confronto entre saberes, a metodologia selecionada privilegia mais os aspectos qualitativos da situação em foco do que os dados quantificáveis que poderiam ser objeto de levantamento. Tal abordagem respalda-se em contribuições no âmbito das ciências sociais de pesquisadores preocupados em atingir a essência dos fenômenos sociais através de métodos e técnicas que reflitam, com mais acuidade, a problemática existencial do ser humano, muitas vezes impedida de vir à tona por meio dos caminhos mais ortodoxos de investigação.

Tal é a posição de Demo, por exemplo, ao colocar que *"quando se reduz a realidade à sua dimensão quantitativa, experimental, empírica, geralmente abandonamos a parte mais impor -*

tante dela. A dimensão qualitativa não se capta por tais instrumentos. Aí, todavia, o defeito não está na dimensão qualitativa, mas no instrumental científico".¹

Em Rodrigues, encontra-se uma citação de Bourdieu que vem de encontro a esta colocação, reforçando-a: "*O fetichismo da estatística conduz alguns a não considerar digno de ser conhecido aquilo que não pode ser medido, em vez de tentar medir aquilo que merece ser conhecido ou de recorrer, para estudá-lo, a métodos aparentemente menos rigorosos...*"²

Também Rodrigues levanta a questão dos procedimentos metodológicos em ciências humanas, mencionando o falso pressuposto da existência de um universo fixo, tanto externo quanto interno ao indivíduo, e que tem levado, em sua opinião, os pesquisadores a negligenciar vários problemas importantes quando utilizam apenas técnicas quantitativas. Completa seu ponto de vista com a observação:

Se acreditamos que tanto a nível cognitivo quanto emocional existe uma contínua interação entre o indivíduo e o ambiente, que o aqui-e-agora mobiliza, modifica, determina os conteúdos emergentes e por conseguinte o material produzido pelos indivíduos, todos os passos de um trabalho de campo têm que ser repensados.³

1. DEMO, Pedro. Avaliação permanente: algumas idéias iniciais para a discussão. Brasília, INEP/UnB, 1983. mimeo. p. 2.

2. RODRIGUES, Aracy M. Operário, operária: estudo exploratório sobre o operariado industrial da grande São Paulo. São Paulo, Símbolo, 1978. p. 31.

3. RODRIGUES, Aracy M. p. 33.

Segundo Pedra, entre os problemas ainda não resolvidos no estudo das representações sociais encontra-se, justamente, a forma instrumental de apreendê-las. Na sua opinião

uma investigação orientada para a representação impõe conceder aos sujeitos um alto grau de liberdade discursiva, na medida em que é o discurso mesmo que está sendo objeto da observação, fato que interdita os recursos oferecidos pelos métodos de observação nos quais os sujeitos têm poucas oportunidades de organizarem seu próprio discurso.

Levando-se em conta estes argumentos e dada a intenção de caracterizar-se o confronto entre saberes de agentes e moradores da unidade de investigação citada, optou-se por técnicas que captassem com maior riqueza a realidade, deixando-se em segundo plano a preocupação quantitativa. Deste modo, entendeu-se que o discurso elaborado livremente seria a forma adequada para o alcance da meta proposta e que o instrumento mais apropriado para acolher o conteúdo discursivo de agentes e moradores envolvidos em práticas educativas seria a entrevista não estruturada focalizando temas abrangentes.

Como primeira aproximação à realidade e fonte de informações acerca da vivência comunitária decidiu-se também pela realização de um estudo preliminar, baseado em entrevista estruturada sob a forma de questões abertas. Paralelamente, utilizou-se a observação do meio ambiente na Comunidade Rurbana e a coleta de informações básicas junto à entidade promotora.

4. PEDRA, José Alberto. Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural. Educar. Curitiba, UFPR, 2(1): 65-89, jan./abr., 1982. p. 70.

Procedeu-se a seleção da amostra das famílias a serem pesquisadas tendo-se por base os critérios de aleatoriedade e representatividade. De um universo total de 60 famílias foram sorteadas, ao acaso, 20 delas, representando um percentual de 33,3%. Essa amostra foi utilizada tanto para o estudo preliminar como também para a realização da pesquisa propriamente dita. Em relação aos agentes, foram entrevistados aqueles que mantinham ou já haviam mantido contato com a Comunidade Rurbana através de ações de cunho educativo. Feito o levantamento inicial, constatou-se que desde a implantação do projeto a FREI colocou à disposição do mesmo dois agentes na área agrícola, cujos trabalhos sucederam-se ao longo do tempo, um agente na área social e um na área médica. Desse total de quatro agentes apenas um, da área agrícola, não foi entrevistado por não pertencer mais aos quadros da entidade.

A investigação desenvolveu-se durante o ano de 1983 através das seguintes etapas:

a) Coleta de informações básicas

Efetuada mediante visitas à sede da FREI para levantamento dos dados disponíveis (composição familiar e distribuição domiciliar na área) e informações sobre o projeto de implantação da Comunidade Rurbana. Nesta fase ainda, visitou-se por duas vezes o campo de pesquisa, em dias de realização de feira de produtos hortigranjeiros, procedendo-se observação das condições locais.

b) Estudo preliminar

Realizado através de aplicação de entrevista estruturada composta por questões abertas, permitindo a livre expressão. O ordenamento dessas questões seguiu a cronologia das diversas situações de vida das famílias moradoras da Comunidade Rurbana . Assim, partindo de suas origens imediatamente precedentes à vinda para a capital, questionou-se as condições de vida no inte - rior, os motivos da migração e da opção pelo contexto rurbano , o nível de satisfação com as condições atuais e o relacionamen - to com as demais famílias e com as autoridades.

As questões, em número de doze, foram as seguintes:

- 1 - Onde a família morava antes de vir para Curitiba?
- 2 - Qual era a atividade econômica desenvolvida pela família?
- 3 - A família gostava de viver no interior? Por que?
- 4 - Por que a família veio para Curitiba?
- 5 - Quais as dificuldades enfrentadas pela família quando chegou a Curitiba?
- 6 - Por que a família resolveu viver na Comunidade Rurbana?
- 7 - A família está satisfeita com a vida na Comunidade Rurbana? Por que?
- 8 - Como é o relacionamento da família com as famílias vizinhas? Por que?
- 9 - Quais são as ocasiões de encontro com as outras famílias?

10 - Quais são os maiores problemas da Comunidade Rural-
na?

11 - O que as famílias moradoras podem fazer para solu-
cionar esses problemas?

12 - A família tem esperança que as autoridades solucio-
nem esses problemas? Por que?

A técnica de abordagem utilizada para a aplicação da en-
trevista estruturada foi uma conversa inicial com o casal ou
com o cônjuge que estivesse presente na ocasião. O assunto des-
sa conversa introdutória girava em torno da apresentação da pes-
quisadora, a qual se revelava professora e concluinte de um cur-
so, e do propósito geral de seu trabalho, o estudo da vida comu-
nitária em Campo de Santana. A situação de confronto entre sabe-
res distintos que se pressupunha existente não foi mencionada
nesta etapa assim como também não o foi na fase da pesquisa prin-
cipal, em virtude da necessidade de preservação do mais alto
grau possível de liberdade do discurso.

A anotação das respostas em folhas comuns foi realizada
pela entrevistadora após haver explicado o critério de sorteio
das famílias e a não obrigatoriedade de respostas, bem como ter
assegurado o anonimato. A anuência foi geral.

c) Entrevistas não estruturadas com as famílias

Efetuada durante visitas domiciliares às mesmas famílias
participantes do estudo preliminar. O intervalo de tempo entre
este e as entrevistas em pauta, foi de dois meses. Foram entre-
vistados seis homens e quatorze mulheres.

A abordagem foi rápida, tendo a entrevistadora reportado se à visita anterior e explicado que gostaria de conversar um pouco mais sobre a vida na Comunidade Rurbana, principalmente sobre as atividades ali desenvolvidas. Solicitou-se permissão para gravar o depoimento após garantir-se o sigilo. Não houve recusa. Os locais de entrevista foram os mais diversos, desde o interior das moradias até os canteiros das plantações.

A entrevista não estruturada focalizava como tema gerador as principais atividades desenvolvidas pela família no âmbito da Comunidade Rurbana. Notou-se que grande parte dos entrevistados mostrava interesse e prazer em falar - apenas dois casos de relutância foram registrados. A abordagem de assuntos que não tinham relação direta com o tema foi permitida em função da preservação da linha discursiva. A entrevistadora aproveitou essas derivações, explorando-as com objetivo de enriquecer a análise posterior.

d) Entrevistas com os agentes

Realizadas externamente ao contexto rurbano, tanto na sede central da FREI como no Núcleo Agrícola que esta mantém na localidade de Campo Magro, nos arredores de Curitiba. Os agentes foram entrevistados isoladamente, através de gravação de depoimentos após o pedido de permissão para o registro e a garantia de anonimato. Não houve recusa.

Como abordagem inicial utilizou-se de uma breve explanação onde a entrevistadora expôs a sua condição de professora e concluinte de curso de mestrado, e o seu interesse no estudo da Comunidade Rurbana, principalmente no tocante às relações esta-

belecidas nas várias práticas educativas ali desenvolvidas. Da mesma forma que nas entrevistas com os moradores, não foi mencionada a questão do confronto entre saberes distintos, com o intuito de evitar o posicionamento prévio dos entrevistados.

A entrevista não estruturada focalizava como tema gerador a proposta educativa do agente, englobando os objetivos principais, as atividades desenvolvidas e a sua avaliação.

3.3. A ANÁLISE DO MATERIAL

O material colhido por meio das etapas descritas foi analisado separadamente em um primeiro momento. As informações nele contidas, posteriormente, serviram de base para a apreciação e interpretação final. Os procedimentos foram os seguintes:

a) Estudo preliminar

Efetuuou-se o levantamento das respostas em cada questão, com anotação da freqüência ocorrida, e agrupamento das mesmas quando apresentavam variações muito próximas de um conceito. Elaborou-se tabelas demonstrativas da freqüência absoluta e relativa.

b) Entrevistas não estruturadas

A análise das entrevistas com os moradores envolveu duas fases. Na primeira, efetuou-se o levantamento dos assuntos abordados em cada depoimento com o registro do teor de cada um. Na segunda fase, procedeu-se o agrupamento dos assuntos afins pre-

sentes em todas as entrevistas com o registro das respectivas frequências absolutas. Elaborou-se a seguir tabelas representativas da frequência absoluta e relativa.

A análise das entrevistas com os agentes efetuou-se através do levantamento das propostas educativas apresentadas em cada depoimento, em termos de objetivos, atividades desenvolvidas e avaliação. Elaborou-se quadros demonstrativos dos principais aspectos abordados nestes depoimentos.

c) Estudo preliminar e entrevistas não estruturadas

A apreciação e análise interpretativa do material colhido no estudo preliminar e nas entrevistas não estruturadas com moradores e agentes foram realizadas tendo por base o exposto no referencial teórico anteriormente elaborado e apresentado no Capítulo 2 deste trabalho.

CAPÍTULO 4

A PESQUISA REFLETIDA

4.1. O CONTEXTO RURBANO DE CAMPO DE SANTANA

No Paraná, o acentuado processo de urbanização verificado na última década alterou significativamente a composição demográfica que até então apresentava predomínio da população rural sobre a urbana. Presentemente, pelos dados do censo de 1980, o estado abriga em torno de 60% de seu contingente populacional nas cidades.

Diversas são as soluções propostas para a contenção do êxodo rural ou para o abrandamento de seus efeitos, variando a profundidade, o alcance e as concepções norteadoras das medidas. Entre as alternativas passíveis de ultrapassar o plano meramente paliativo e assistencial, destaca-se a proposição da municipalidade de Curitiba, mediante projeto de estabelecimento, ao longo de eixos rodoviários, de pequenas comunidades rurícolas. Situadas próximas às cidades, estas comunidades podem usufruir dos equipamentos e serviços urbanos sem perder as características do meio rural, configurando-se desta forma um contexto rurbano.

A concretização primeira desta proposta ocorreu em 1980, através da formação de uma comunidade agrícola não muito distante da capital paranaense - a Comunidade Rurbana de Campo de Santana, localizada a 28 quilômetros do centro de Curitiba, dentro do perímetro municipal. Visando atender uma pequena parcela da população carente estabelecida precariamente na periferia da cidade, com origem comprovada do meio rural, a instalação desta comunidade-piloto apresenta-se como uma tentativa do poder público municipal de oferecer resposta alternativa às disfunções do sistema sócio-econômico brasileiro, mitigando assim os efeitos do fluxo migratório desordenado.

Por meio de seus vários departamentos e empresas vinculadas, principalmente da FREI - Fundação de Recuperação do Indígena, a Prefeitura Municipal de Curitiba promoveu a implantação da Comunidade Rurbana de Campo de Santana de acordo com as seguintes etapas:

a) elaboração de projetos de ocupação espacial, infraestrutura, equipamentos comunitários, unidades habitacionais e desenvolvimento agrícola necessários à implantação da Comunidade Rurbana;

b) pesquisa e seleção de áreas propícias ao empreendimento;

c) cadastro e seleção dos participantes do projeto;

d) assistência técnica necessária ao projeto, bem como ao desenvolvimento social da comunidade;

e) implantação e início das atividades do projeto com acompanhamento em todas as fases de seu processo, incluindo as medidas corretivas necessárias;

f) promoção da auto-suficiência da Comunidade Rurbana e supervisão da sua evolução.¹

A proposição básica do empreendimento consiste na *"integração dos assentamentos humanos às suas atividades mediante desenvolvimento de um projeto agrícola que possibilite a fixação do homem ao campo, assegurando-lhe as condições indispensáveis ao seu bem estar"*.² O pressuposto fundamental encontra-se na constatação que a intensificação das correntes migratórias provoca a proliferação de aglomerados populacionais com precárias condições de vida. Como resultados deste processo ressalta-se a carência de recursos destas populações, face a incapacidade de inserção no mercado de trabalho produtivo pela não qualificação profissional e as alterações bruscas no modo de vida até então rural, acentuando a marginalização em todos os setores.³

Desta maneira, ao sul de Curitiba, entre as rodovias BR 116 e BR 476, estabeleceram-se 60 famílias em uma área de 31,3 hectares, subdividida em lotes de aproximadamente meio hectare, de *"topografia levemente ondulada, confrontando com dois córregos e contendo mananciais de água com boa vazão, aspectos estes que conferem à área boas condições de irrigação necessárias à produção de hortigranjeiros"*.⁴ Esta área pertencente à COHAB-CT

1. FREI. Comunidade Rurbana de Campo de Santana: descrição do projeto. Curitiba, FREI, 1981. mimeo. p. 2.

2. FREI. p. 1.

3. FREI. p. 1.

4. FREI. p. 9.

Companhia de Habitação Popular de Curitiba, foi cedida à FREI , em regime de comodato, até ser firmado contrato de financiamento com o BNH - Banco Nacional de Habitação, em nome dos prováveis adquirentes. A FREI, por sua vez, cedeu gratuitamente os lotes para as famílias selecionadas, através de contrato de cessão do uso do solo firmado com cada uma delas, as quais passaram a ocupar a área na categoria de ocupantes até efetivar-se o financiamento citado. Em cada lote foi edificada uma unidade habitacional em madeira, com 25m², construída e financiada pela COHAB-CT, pela qual os moradores passaram a pagar 48 prestações mensais, com valores escalonados ano a ano, totalizando Cr\$74.000,00 (setenta e quatro mil cruzeiros).

A existência legal da Comunidade Rurbana de Campo de Santana e a vivência nela instaurada é regulamentada pela vigência do contrato de cessão do uso do solo citado. Destacam-se entre suas principais determinações, as seguintes:

a) utilização da área pelo ocupante para fins exclusivos de moradia, produção agrícola e pecuária, podendo o mesmo construir benfeitorias;

b) a obrigação do ocupante de manter a área em perfeita ordem e conservação e a utilização do lote em dois níveis de produção: para subsistência e para excedentes comercializáveis;

c) a obrigação do ocupante de acatar as orientações dos técnicos agrícolas a respeito dos projetos a serem desenvolvidos nos lotes cedidos e de proceder a colheita de acordo com as orientações dadas;

d) a obrigação do ocupante de acatar as determinações do serviço social a respeito do comportamento social seu e de seus familiares dentro da Comunidade Rurbana;

e) a obrigação do ocupante de acatar os princípios higiênicos e sanitários determinados pelo serviço médico;

f) a obrigação do ocupante de cumprir as normas e regulamentos expedidos pelo Setor Administrativo da Comunidade, existente na área para atender, orientar e fiscalizar os ocupantes.⁵

No caso de reincidência no descumprimento de qualquer destas determinações os ocupantes podem sofrer a rescisão de seu contrato.⁶

O estabelecimento de um módulo de meio hectare para cada lote levou em consideração:

a) as características do solo da região que indicavam boas condições de produção de hortigranjeiros;

b) as perspectivas de comercialização destes produtos oferecidas pelo mercado regional, principalmente pela proximidade do CEASA - Centrais de Abastecimento do Paraná S/A;

c) o estudo realizado pelo Serviço de Extensão Rural do Núcleo Agrícola da FREI que indica a possibilidade de uma renda mensal de um a dois salários mínimos proveniente da comercialização dos produtos hortigranjeiros explorados em uma área de aproximadamente meio hectare;

d) a possibilidade de complementação da renda familiar mediante a liberação de um ou mais membros de cada família para ocupações no mercado de trabalho externo à Comunidade Rurbana.

5. FREI. p. 25.

6. FREI. p. 25.

O parcelamento da área foi efetuado de maneira a facilitar o acesso e a proximidade de cada lote ao núcleo da comunidade. Este núcleo situa-se na parte mais elevada da área e foi idealizado para abrigar vários equipamentos comunitários: unidade de atendimento social, unidade de armazenamento e distribuição, horta modelo e viveiro, igreja, área de esportes, comércio, praça-feira e área para implantação de agro-indústria. Atualmente este núcleo apresenta uma edificação em madeira de porte médio onde se localizam a unidade de atendimento médico-social (sala de espera, consulta e farmácia), salão polivalente (com banheiros e cozinha) utilizado para a classe de pré-escolar em funcionamento, e sala para almoxarifado. Há também um galpão para máquinas e equipamentos em anexo. Atrás do edifício do núcleo, chamado de Centro Social, situa-se a horta comunitária.

A região em torno da área ocupada pela Comunidade Urbana possui uma densidade populacional reduzida, com predomínio de propriedades agrícolas de pequenas dimensões, granjas e olarias. Conta com alguns equipamentos sociais básicos, como escola de 1º grau de 1a. a 4a. série (localizada a dois quilômetros do núcleo da comunidade), escolas de 1º grau de 1a. a 8a. série (uma a cinco quilômetros e a outra a oito quilômetros do núcleo da comunidade), pequenos estabelecimentos de comércio e linha regular de transporte urbano até o centro de Curitiba. As residências da Comunidade Urbana são servidas por rede elétrica e de água encanada, além de contarem com um telefone instalado no Centro Social para uso comunitário. Até o ano de 1982 a FREI colocou à disposição dos moradores uma condução escolar para o transporte dos alunos até as escolas da região.

De acordo com o projeto de implantação, a capacitação para a produção e comercialização de produtos hortigranjeiros fazia-se necessária às famílias que, vindas de regiões de exploração de grandes propriedades agropecuárias, desconheciam as técnicas agrícolas apropriadas, bem como careciam, de experiência em comercialização. Propôs-se, assim, um programa de assistência técnica, sob a supervisão de técnico agrícola, abrangendo atividades que iriam desde a elaboração, em conjunto com as famílias, de planos técnicos de produção específicos para cada lote até visitas à granja-modelo da FREI e ao CEASA-PR, para aquisição e atualização de conhecimentos. Prevvia-se, outrossim, o estabelecimento de uma linha de crédito mediante a captação de empréstimos bancários, a serem assumidos pela FREI e repassados a cada família, em função das necessidades de execução dos projetos previamente elaborados em cada lote.⁷

No setor social, o projeto estabeleceu como metas o desenvolvimento social da Comunidade Rurbana e a promoção de sua auto-suficiência mediante estímulo à formação de uma associação de produtores, capaz de assumir a gerência de todas as atividades comunitárias. Para tanto, a FREI colocou à disposição do empreendimento uma assistente social e um médico.⁸

7. FREI. p. 3-4.

8. FREI. p. 4.

4.2. A VIVÊNCIA COMUNITÁRIA EM CAMPO DE SANTANA

A análise do material colhido na etapa de estudo preliminar forneceu indicações, ainda que suscintas, a respeito da vida na Comunidade Rurbana. A investigação levada a efeito teve caráter subsidiário à apreciação e à interpretação posteriores realizadas na etapa final da pesquisa.

A Tabela 1 engloba as questões um e dois e apresenta a relação entre os locais de origem imediatamente anteriores à vinda para a capital (já agrupados por regiões) e as atividades econômicas principais exercidas pelas famílias entrevistadas:

TABELA 1

Regiões de Origem e Atividades Econômicas Exercidas pelas Famílias entrevistadas

REGIAO DE ORIGEM TIPO DE ATIVIDADE ECONÔMICA EXERCIDA	NORTE DO PR	OESTE DO PR	SANTA CATARINA	TOTAL	%
Lavoura como empregado eventual	12	1	-	13	65
Lavoura em percentagem	1	1	-	2	10
Lavoura como proprietário	1	1	-	2	10
Beneficiamento de madeira como empregado fixo	-	1	1	2	10
Lavoura como Empregado Fixo	1	-	-	1	5
TOTAL	15	4	1	20	100
%	75	20	5	100	

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se o elevado número de trabalhadores eventuais (65%) e a alta taxa de migrantes oriundos da região Norte do Estado (75%). Nos dois casos de atividade econômica relacionada com beneficiamento de madeira, os respondentes exerciam concomitantemente o trabalho agrícola de subsistência em terras das próprias companhias madeireiras.

Deve-se ressaltar que ao mencionarem as condições de precariedade e instabilidade de suas atividades econômicas, poucos respondentes referiram-se diretamente ao termo "*volante*" ou outro equivalente. A maioria utilizou expressões como: "*Tocava lavoura aqui e ali*". "*Tocava lavoura onde desse emprego*". "*Trabalhava em fazendas sem lugar certo*".

A Tabela 2 refere-se à questão três e indica o grau de satisfação com as condições de vida nos locais de origem anteriores à migração:

TABELA 2

Grau de Satisfação com a Vida nos Locais de Origem e Motivos Apresentados
Pelas Famílias Entrevistadas

GRAU DE SATISFAÇÃO COM A VIDA NO INTERIOR	MOTIVOS APRESENTADOS	TOTAL	%
Muita Satisfação	Havia mais liberdade e sossego	6	
	A vida era melhor	3	
	Estavam acostumados	3	
	Não sabiam explicar o motivo	4	
	SUB-TOTAL	16	80
Pouca satisfação	Faltava tudo	3	
	Ganhavam pouco	1	
	SUB-TOTAL	4	20
TOTAL		20	100

FONTE: Dados da pesquisa

Nota-se o alto percentual de satisfação com a vida no interior (80%). As razões alegadas exprimem quase sempre a comparação com a cidade grande: *"Lá tinha mais liberdade, na cidade é tudo preso, não tem onde andar". "Lá não era perigoso como aqui". "A gente era acostumada com fartura, não precisava comprar quase nada como aqui"*.

No entanto, a metade (40%) dos que afirmaram gostar da vida no interior fizeram a ressalva de que, apesar de gostarem, a situação não lhes permitia continuar vivendo lá: *"Mas depois ficou difícil". "Mas com a seca não dava mais quase nada". "Aí veio a mecanização e acabou o serviço"*.

Entre os motivos dos que declararam não gostar muito da vida no interior (20%) destaca-se a preocupação com a falta de assistência médica e escolar: *"Lá não tinha saúde, médico, nem escola". "Era isolado, longe da cidade, faltava assistência"*.

A migração para os grandes centros tem sido uma constante nos últimos anos, particularmente no caso paranaense. Inúmeros estudos apontam entre as causas diretas do êxodo rural a liberação de mão-de-obra e a atração pela vida urbana. Estas hipóteses foram confirmadas no levantamento efetuado, como se demonstra na Tabela 3 referente às questões quatro e cinco. Nesta tabela são apresentados os motivos da migração e as dificuldades encontradas pelas famílias recém-chegadas à capital:

TABELA 3

Motivos da Migração e Dificuldades Encontradas na Chegada à Capital pelas
Famílias Entrevistadas

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CHE- GADA À CAPITAL	MOTIVOS DA VINDA PARA CURITIBA	ESPERANÇA DE VIDA ME- LHOR	COLOCAÇÃO NO MERCA- DO DE TRA- BALHO	TOTAL	%
Falta de recursos financeiros		2	5	7	35
Pagamento de aluguel		5	-	5	25
Falta de emprego		2	2	4	20
Não tiveram dificuldades		1	3	4	20
TOTAL		10	10	20	100
%		50	50	100	

FONTE: Dados da pesquisa

Esta tabela expressa os sonhos e as expectativas daqueles que deixaram para trás a vida rural. O item *"esperança de vida melhor"* indicado por 50% dos respondentes engloba respostas relativas ao desejo de atendimento médico e escolar, à necessidade de ganhar mais e à vontade vaga de um futuro melhor para os filhos: *"Lá estava custoso viver, a mulher doente precisava de tratamento". "A terra não dava mais, a gente só enricava o patrão, os filhos queriam estudar"*.

A busca de emprego ou de qualquer tipo de trabalho, item indicado pelos 50% restantes, representa o outro impulso ao fluxo migratório. A maioria das respostas indicam que o êxodo tem relação direta com a instabilidade do trabalhador rural eventual: *"Viemos procurar emprego com salário fixo, pra viver melhor que na roça". "A gente veio procurar trabalho porque a mecanização acabou o serviço"*.

No entanto, a vida na capital mostrou-se árdua aos migrantes. Os problemas mais graves diziam respeito à carência de recursos financeiros (35%), ao elevado preço do aluguel (25%) e ao desemprego (20%), os quais somados representam 80% das respostas. Deve-se ressaltar que, no total de respostas, as referências a parentes que já se encontravam em Curitiba tiveram um destaque significativo (40%). Segundo os respondentes essas pessoas (irmãos, pais, sogros e tios, na maior parte dos casos) procuraram ajudar, dando abrigo inicial e indicando trabalho.

A opção pela vida na Comunidade Rurbana foi norteada pelo renascimento do sonho de encontrar um lugar em que as condições de vida fossem melhores e pela vontade de retornar às atividades de origem. É o que se destaca na Tabela 4 relativa à questão seis:

TABELA 4

Motivos da Opção pela Comunidade Rurbana Apresentados pelas Famílias Entrevistadas

MOTIVOS DA OPÇÃO PELA COMUNIDADE RURBANA	TOTAL	%
Possuir terra para morar e plantar	15	75
Viver melhor	5	25
TOTAL	20	100

FONTE: Dados da pesquisa.

A Comunidade Rurbana foi projetada e organizada para atender parcela da população marginalizada concentrada nas favelas da capital e que tivesse comprovada origem rural. Por isso verifica-se a ênfase dada pelos respondentes ao desejo de ter um lugar próprio no qual pudessem plantar: *"Poder plantar num lugar que é da gente"*. *"Ter terra para plantar, para comer"*.

A questão do aluguel reapareceu nas respostas com bastante vigor, pois dos 75% que alegaram querer terra para morar e plantar 55% (onze respondentes) frisaram que assim não precisariam mais depender de aluguel. Quanto aos que declararam desejar viver melhor, referiram-se vagamente ao futuro, à segurança e ao sossego de vida.

A satisfação com a vida no contexto urbano expressa-se pela quantidade de respostas dadas (mais de uma por respondente) à questão sete, conforme se observa pela Tabela 5:

TABELA 5

Grau de Satisfação com a Vida na Comunidade Urbana e Motivos Apresentados
Pelas Famílias Entrevistadas

GRAU DE SATISFAÇÃO COM A VIDA NA COMUNIDADE URBANA	MOTIVOS APRESENTADOS	*TOTAL	% EM RELAÇÃO AO TOTAL N= 20
Muita satisfação	Menor gasto com alimentação	13	65
	Independência de aluguel	11	55
	Maior sossego	10	50
	Melhoria da saúde das crianças	5	25
	Maior liberdade para as crianças	5	25
	Bons vizinhos	2	10
	SUB-TOTAL DE RESPONDENTES	18	90
Relativa satisfação	Preferência dos filhos pelo centro da Capital	1	5
	Preocupação com a condição de ocupante do lote	1	5
	SUB-TOTAL DE RESPONDENTES	2	10
TOTAL		20	100

FONTE: Dados da pesquisa

* Questão abrangendo mais de uma resposta por respondente.

Esta tabela evidencia o alto nível de satisfação com a vida na Comunidade Rurbana (90% dos respondentes). Entre as razões alegadas para explicar esta posição favorável sobressaem-se as de ordem econômica: a diminuição de gastos com a compra de alimentos (65% do total de respondentes) e a condição de adquirentes de casa própria, com prestações muito inferiores ao aluguel que pagavam nas favelas (55% do total de respondentes). Em seguida, destacam-se as razões referentes ao bem estar da família: vida mais sossegada em termos ambiente físico e social, segurança e despreocupação (50% do total de respondentes); crianças mais saudáveis e livres (25% do total de respondentes em cada item).

Somente dois respondentes (10% do total) declararam a relativa satisfação da família. Um deles indicou, como motivo, a intenção dos filhos mais velhos de morarem perto do trabalho e do lazer no centro da capital. E o outro trouxe à baila um assunto que não representa ser uma preocupação para os demais moradores, à primeira vista, visto que só este o expressou: a insegurança sentida em relação à condição de ocupante do lote já que, passados três anos da implantação da Comunidade Rurbana, ainda não foi definido o contrato de financiamento da área.

O fato de ser um agrupamento humano cuja formação foi induzida não influenciou, ao que tudo indica, nas relações sociais estabelecidas no contexto rurbano. Em virtude de sua composição homogênea, em termos de nível sócio-econômico e cultural e de identidade em relação às expectativas e aspirações, a Comunidade Rurbana apresenta-se como um meio social propiciador de um alto

grau de relacionamento entre as famílias, segundo os respondentes. A Tabela 6, relativa à questão oito, demonstra o nível de relacionamento das famílias com as demais, bem como os motivos apresentados:

TABELA 6

Nível de Relacionamento com as Demais Famílias e Motivos Apresentados pelas Famílias Entrevistadas

NÍVEL DE RELACIONAMENTO COM AS DEMAIS FAMÍLIAS	MOTIVOS APRESENTADOS	TOTAL	%
Muito bom	Os vizinhos são bons	11	55
	Os vizinhos são prestativos	9	45
	TOTAL	20	100

FONTE: Dados da pesquisa.

Observa-se que todas as famílias declararam ter um relacionamento muito bom com as demais. As indicações relativas à bondade dos vizinhos como um dos motivos do grau elevado de relacionamento (55%) foram completadas com menções à afabilidade no trato, à simpatia e à ausência de queixas:

"A gente se dá bem com todos, sem rixas, é tudo gente boa".

"Somos tudo amigos, os vizinhos são bons: eu entro por qualquer porta".

As alegações referentes à prestação de serviços pelas famílias vizinhas (45%) evidenciam a recorrência habitual às mesmas em casos de doença, necessidades financeiras ou mesmo conselhos sobre as plantações:

"Em caso de precisão, os vizinhos ajudam".

"Os vizinhos ajudam, a gente procura eles em caso de saúde e de plantação".

A vida social, no tocante às oportunidades de convívio , foi levantada pela questão nove. A Tabela 7 informa as ocasiões mais freqüentes nas quais as famílias se encontram:

TABELA 7

Ocasões de Encontro com as Outras Famílias, Levantadas pelas Famílias Entrevistadas

OCASIÕES DE ENCONTRO COM AS OUTRAS FAMÍLIAS	TOTAL	%
Reuniões eventuais	6	30
Reuniões eventuais e cultos religiosos	6	30
Reuniões eventuais, cultos religiosos e visitas	5	25
Reuniões eventuais e visitas	3	15
TOTAL	20	100

FONTE: Dados da pesquisa.

Verifica-se que a freqüência às reuniões eventualmente programadas no Centro Social, pela diretoria do mesmo ou pelo serviço social, mostrou ser a ocasião de encontro principal para todos os respondentes (100% das respostas somadas em todos os itens). A segunda oportunidade de convívio indicada foi o encontro nos cultos religiosos, católicos ou protestantes. Os católicos reúnem-se aos domingos no salão do Centro Social para celebrações variadas (cantos, rezas e leituras bíblicas) ou celebração de missa uma vez por mês. Os protestantes dividem-se em várias seitas, com cultos em residências ou no próprio Centro Social, geralmente duas vezes por semana. Dos onze respondentes (55% do total de respondentes) que informaram frequentar

cultos religiosos, seis declaram-se católicos e cinco protestantes. As visitas foram indicadas por 40% dos respondentes (somados os dois últimos itens) e entre os motivos alegados para a pouca frequência desse tipo de encontro foram ressaltadas a falta de tempo e a dificuldade de sair de casa, ambas devidas ao excesso de tarefas e ao cuidado com as crianças.

Apesar da satisfação quase geral com a vida na Comunidade Rurbana, alguns problemas foram levantados pelas famílias moradoras. A Tabela 8, relativa à questão 10, indica os maiores problemas detetados:

TABELA 8

Principais Problemas da Comunidade Rurbana, Levantados pelas Famílias Entrevistadas

PRINCIPAIS PROBLEMAS DA COMUNIDADE RURBANA	TOTAL	%
Retirada da condução escolar e ponto de ônibus muito distante	10	50
Retirada da condução escolar	6	30
Ponto de ônibus muito distante	3	15
Não menciona problemas	1	5
TOTAL	20	100

FONTE: Dados da pesquisa.

A decisão da FREI de suspender a oferta de condução escolar gratuita ocasionou dificuldades para os moradores, já que as escolas da região localizam-se a vários quilômetros de distância (de dois a oito quilômetros do núcleo da comunidade). Este fato refletiu-se nas respostas dadas pois a retirada da condução escolar figurou como o problema mais grave sentido pelas famílias (80% das respostas somando-se os dois primeiros itens). Também a localização distante do ponto de ônibus que

serve à região ligando-a ao centro urbano (um quilômetro do núcleo da comunidade) constituiu-se indicação séria de problema (65% das respostas, somados os itens primeiro e terceiro), uma vez que, além de atender aos escolares, a linha de transporte vem sendo utilizada pelos que trabalham fora da Comunidade Rural. O único respondente que declarou ausência de problemas as sim se justificou:

"Aqui está bom, aqui estamos no céu. Já enfrentamos de tudo. Por que estar pedindo mais coisas?"

A solução desses problemas levantados e de outros que ve nham a surgir pode depender, em grande parte, do empenho das famílias quanto ao encaminhamento de suas reivindicações. Essa assertiva decorre das respostas dadas à questão 11. A Tabela 9 apresenta as possíveis iniciativas que os moradores sugeriram para tentar solucionar os seus problemas:

TABELA 9

Possíveis Iniciativas das Famílias para Solucionar
Problemas Levantados

POSSÍVEIS INICIATIVAS DAS FAMÍLIAS PARA SOLUCIONAR OS SEUS PROBLEMAS	TOTAL	%
Não tem idéia do que possam fazer	7	35
Fazer abaixo-assinados	6	30
Fazer reuniões para discutir	3	15
Fazer comissões para pleitear soluções	2	10
Não podem fazer nada	2	10
TOTAL	20	100

FONTE: Dados da pesquisa.

Verifica-se que um alto número de respondentes declarou não ter idéia de quais iniciativas tomar para tentar solucionar seus problemas (35% dos respondentes). Por outro lado, 10% deles afirmaram acreditar que os moradores não podem fazer nada, seja por individualismo ou por impotência:

"Cada um cuida de si, falam, falam e não se entendem".

"Não adianta querer, tem que poder".

Entre as iniciativas propostas destacaram-se a elaboração de abaixo-assinado (30% dos respondentes), a promoção de reuniões para discutir alternativas (15%) e a montagem de comissões de reivindicação (10%). Algumas dessas iniciativas já haviam sido tomadas em ocasiões anteriores como no caso da extensão da rede elétrica da rua para as casas. Lembraram alguns respondentes que a respeito dos problemas atuais já foram elaborados vários abaixo-assinados e que um grupo de mães foi falar com um político e com um radialista. No entanto, apesar do insucesso, acreditam que devem continuar insistindo. Muitos dos respondentes que propuseram iniciativas destacaram a necessidade de maior união entre as famílias (20% do total) e deram como exemplo a realização de mutirões:

"Se todos fossem unidos, quem sabe... Como no interior, lá tem mutirão".

"Se o pessoal tivesse mais união, fizesse mutirão, quem sabe dava prá fazer alguma coisa".

O desejo de solucionar os seus problemas, apesar do fracasso das últimas reivindicações, mantém nos moradores a esperança de que sejam atendidos os seus pedidos. A Tabela 10, relativa à questão 12, apresenta o grau de esperança das famílias quanto à atuação das autoridades competentes no sentido de solucionar seus problemas, assim como os motivos alegados:

TABELA 10

Grau de Esperança na Solução dos Problemas pelas Autoridades e Motivos Apresentados pelas Famílias Entrevistadas

GRAU DE ESPERANÇA NA SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS PELAS AUTORIDADES	MOTIVOS APRESENTADOS	TOTAL	%
Muita esperança	Autoridades podem solucionar	7	35
	Autoridades prometeram solucionar	6	30
	Autoridades devem solucionar	2	10
	Não sabem o motivo	4	20
	SUB-TOTAL	19	95
Nenhuma esperança	Autoridades não querem solucionar	1	5
	SUB-TOTAL	1	5
TOTAL		20	100

FONTE: Dados da pesquisa

Observa-se que 95% dos respondentes demonstraram elevado grau de esperança na atuação das autoridades, identificadas por eles como sendo o prefeito, os políticos e a direção da FREI. Muitos declararam que essas autoridades tem condições de solucionar os problemas (35%), outros esperam que elas cumpram com as promessas feitas na época das eleições (30%) e poucos demonstraram a obrigação das autoridades em solucionar os problemas (10%), como por exemplo no caso da condução escolar:

"Eles tem que por escola mais perto".

"A escola devia ser dentro da Comunidade".

Apenas um respondente declarou não ter esperança de ver solucionado o problema da condução escolar já que a própria entidade a havia retirado. Entre aqueles que não souberam expressar o motivo da esperança (20%) destacou-se a resposta de um deles:

"Eu espero, porque esperança de pobre é o ano que vem".

Tendo em vista a análise efetuada a partir das respostas levantadas no estudo preliminar, conclui-se que:

a) as famílias pesquisadas migraram à procura de uma vida melhor ou de colocação no mercado de trabalho, apesar da maioria gostar de viver no interior;

b) a maioria das famílias pesquisadas enfrentou sérias dificuldades econômicas quando chegou à capital, um dos fatores responsáveis pela precariedade das condições de vida posteriores;

c) a maioria das famílias pesquisadas optou pela vida no meio urbano em função do desejo de possuir um local próprio para morar e plantar e apresenta, atualmente, um nível muito bom de satisfação com as condições de vida no local;

d) as famílias pesquisadas indicaram ter um nível muito bom de relacionamento com as demais famílias e destacaram as reuniões eventuais no Centro Social como as ocasiões mais frequentes de convívio;

e) a maioria das famílias pesquisadas salientou a existência de dois grandes problemas na Comunidade Urbana: a retirada da condução escolar e a grande distância do ponto de ônibus;

f) a maioria das famílias pesquisadas sugeriu iniciativas possíveis para tentar solucionar os problemas citados, todas de caráter coletivo como abaixo-assinados, comissões de reivindicação e reuniões para discussão;

g) a maioria das famílias pesquisadas declarou ter muita esperança na atuação das autoridades em prol das soluções para os problemas citados.

Considerando o exposto, algumas inferências sobre a vivência comunitária no contexto urbano de Campo de Santana podem ser levantadas:

1) Ao que tudo indica, o problema fundamental de todas as famílias pesquisadas e que as acompanhou ao longo da migração até a chegada à Comunidade Urbana foi resolvido - a questão da sobrevivência de forma mais digna.

2) As famílias pesquisadas demonstraram ter condições favoráveis para o estreitamento dos laços comunitários - bom relacionamento com as demais e ocasiões frequentes de encontro. No entanto, não encetaram ainda ações mais eficazes no sentido de alcançar soluções para seus problemas (como formar uma associação de moradores, por exemplo).

4.3. A DISTINÇÃO ENTRE SABERES PRESENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA COMUNIDADE RURBANA DE CAMPO DE SANTANA

De acordo com o exposto precedentemente, verifica-se que a Comunidade Rurbana de Campo de Santana é um agrupamento social cuja constituição foi induzida, sob forma planejada e regulamentada, e que seus membros aderiram voluntariamente ao projeto, imbuídos de aspirações e interesses próprios, em virtude das precárias condições materiais em que viviam. Certamente cada família conserva viva a lembrança da longa jornada e, mais que isso, a experiência acumulada após anos de trabalho e convivência em lugares distantes. Portanto, cada família é detentora de um saber, fruto da vivência, e que representa o seu modo de apreensão da realidade a partir de uma situação de vida. Como as situações existenciais das famílias comunitárias apresentam semelhanças, pode-se afirmar que seus saberes tem pontos em comum, constituem um saber popular.

Sendo assim, considera-se como uma premissa básica nesta reflexão a presença de um saber popular na Comunidade Rurbana. Diferenciado em função das particularidades de cada membro, porém singular em termos de vivência comum da mesma problemática.

Por outro lado, evidencia-se uma segunda premissa, também fundamental, a existência de um corpo de conhecimentos e de uma visão de mundo próprios dos agentes atuantes na localidade - o saber dos agentes. À semelhança do saber popular, este saber é diversificado em decorrência das várias especialidades e das peculiaridades de cada um. Contudo, apresenta-se como um todo coeso na medida em que traduz a promoção da entidade responsável -

vel pelo empreendimento. Como os agentes não compartilham da situação de vida das famílias moradoras, por mais que com elas se identifiquem, a sua maneira de apreensão da realidade difere do modo de representação do real do saber popular.

A questão central deste estudo prático reside, precisamente, no enfoque desta dualidade de saberes, tendo em vista o confronto que entre eles se faz presente, sobretudo nas relações estabelecidas nas práticas educativas.

4.3.1. O SABER DOS AGENTES

As entrevistas com os agentes focalizaram um tema gerador: a proposta educativa por eles desenvolvida na Comunidade Rurbana, englobando os objetivos principais, as atividades realizadas e a avaliação. Analisando-se o conteúdo discursivo dos depoimentos colhidos observa-se que estes permitiram a explicitação do saber dos agentes dentro dos parâmetros estabelecidos pelo tema.

Apresenta-se, a seguir, as principais propostas educativas decorrentes das três áreas de atuação - assistência agrotécnica (propostas um a três); serviço social (propostas quatro a 10) e assistência médica (propostas 11 e 12).

a) Área de assistência agrotécnica

A atuação do agente na área de assistência agrotécnica visava proporcionar o incremento da produção agrícola da Comunidade Rurbana. O Quadro 1 sintetiza as principais propostas educativas neste setor, inferidas do depoimento do agente responsável:

QUADRO 1

Principais Propostas Educativas na Área de Assistência Agrotécnica, Segundo o Agente

PROPOSTA	OBJETIVOS PRINCIPAIS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	AVALIAÇÃO PELO AGENTE
1	Provar a eficiência e eficácia da tecnologia moderna	Observação pelas famílias dos resultados obtidos no Núcleo Agrícola da FREI	Muito boa aceitação
2	Ensinar às crianças a metodologia de cultura de hortaliças	Organização e manutenção de horta comunitária	Muito boa aceitação
3	Orientar a produção e comercialização agrícola de cada lote	Planejamento da produção em conjunto com cada família	Pouca aceitação

FONTE: Dados da pesquisa

Estas propostas foram abordadas pelo agente no transcorrer da entrevista da seguinte forma:

Proposta 1 - Provar a eficiência e eficácia da tecnologia moderna.

No início de sua atuação, o agente constatou que as famílias moradoras não aceitavam a introdução de novas tecnologias. Ele atribuiu a rejeição inicial aos conhecimentos tradicionais trazidos pelos moradores:

Em termos de conhecimentos agrícolas eram muito antigos (...) então para aceitarem as novas técnicas, as novas maneiras de plantar, realmente foi muito difícil. Eles não aceitavam. Alguns aceitavam mais fácil, outros faziam do jeito que queriam.

A sua proposta, portanto, foi encaminhada no sentido de demonstrar os benefícios da tecnologia moderna:

Aos poucos os convenci. A gente tem que usar novas maneiras. Tem que provar com resultados, que é a melhor maneira de provar. Qualquer experiência que a gente queira fazer tem que provar, mostrar que as técnicas novas produzem mais, dão melhores resultados que as antigas. Essa é a melhor tática que a gente pode usar. Aí eles aceitaram.

A prática educativa realizada ocorreu por meio de visitas ao Núcleo Agrícola da FREI e a aceitação pelas famílias foi muito boa, segundo as palavras do agente:

Eu levava no Núcleo, dava instruções, eles trabalhavam na horta. Deram uma olhada, plantaram, regaram. A aceitação foi muito boa.

Proposta 2 - Ensinar às crianças a metodologia da cultura de hortaliças.

Esta proposta teve o caráter de preparação das novas gerações para o domínio de métodos e técnicas de plantio e colheita de hortaliças e estava diretamente relacionada com as atividades do setor social quanto ao funcionamento de uma classe de pré-escolar:

Na parte de horticultura com as crianças, desenvolvi um projeto. Fizemos uma horta atrás do Centro Social (...) Era comunitária e o produto usado na merenda da escola.

As atividades desenvolvidas durante esta proposta tiveram uma acolhida muito boa:

As crianças gostavam. Elas aprenderam bastante. Tiveram experiência de como irrigar, como transplantar. Elas ainda não sabiam o suficiente para decidir o que plantar, nem a época certa. Então eu ensinava.

Proposta 3 - Orientar a produção e comercialização agrícola de cada lote.

Tal proposta visava atender a uma das finalidades do projeto de instalação da Comunidade Rurbana: a produção agrícola para subsistência e para geração de excedentes comercializáveis. Partindo do pressuposto que os moradores possuíam conhecimentos e métodos arcaicos, a prática educativa desenvolveu-se através de um trabalho conjunto com as famílias:

Como disse, alguns acreditavam fácil. Muitos ficavam desconfiados. Havia dificuldade, por exemplo, na hora da conversa, da palestra (...). Então, eu pegava três ou quatro famílias, reunia e explicava (...). Eu fiz planejamento com cada família.

O processo educativo foi conduzido pelo agente através de suas orientações técnicas, com uma margem relativa de liberdade decisória aos moradores:

E também eu ensinei a aproveitar e fazer adubo dos próprios recursos que eles tem, ensinei a fazer o composto para formação da matéria orgânica. Eu orientava, eles davam opinião às vezes. Eu aceitava, eu instruía. Eu deixava um pouco a liberdade para o que eles queriam plantar. Mas dentro daquilo ali eu dava a minha opinião...

As orientações técnicas eram dirigidas mais frequentemente às mulheres devido à presença mais constante delas no trabalho agrícola. O agente procurou dar um atendimento especial:

Trabalhei mais com as mulheres. Os homens trabalhavam fora, a maioria. Então, procurei orientar as mulheres a plantar as culturas que para elas fossem mais fáceis (...). Eu orientava mais a plantação de verduras para dar subsistência às famílias...

Segundo o agente, mesmo as culturas mais fáceis exigiam trabalho árduo de preparação e irrigação, em função das condições do solo:

O mais difícil era preparar a terra e irrigar. Agora, eles tem muito problema de água. Os terrenos não conservam a umidade. Tem que irrigar todo dia. A terra precisa de muito adubo.

As condições do solo motivaram solicitações por parte dos moradores, no sentido de maiores subsídios do setor agrícola:

Eles queriam mais adubo. Mas a gente não podia dar à vontade. Alguns compravam fora, os que tinham condições (...). A irrigação era para ser instalada para todos. Eles usavam regador mesmo ou mangueira.

A proposta 3, contudo, não recebeu uma boa aceitação pelas famílias moradoras. As causas e conseqüências dessa atitude atribuídas pelo agente estão relacionadas no Quadro 2, bem como aquelas relativas aos casos de muita aceitação:

QUADRO 2

Implementação da Proposta 3 - Grau de Aceitação, Causas e Consequências ,
Segundo o Agente

GRAU DE ACEITAÇÃO PELAS FAMÍLIAS	CAUSAS ATRIBUÍDAS PELO AGENTE	CONSEQUÊNCIAS VERIFICADAS PELO AGENTE
Pouca ou nenhuma aceitação	Baixo grau de estudo Desconhecimento da cultura hortigranjeira Desinteresse Incredulidade Teimosia Preguiça Dependência Falta de vontade	Planejamento inadequado: . predomínio de monocultura . baixa produção
Muita aceitação	Interesse Vontade Independência	Planejamento adequado: . policultura . boa produção

FONTE: Dados da pesquisa

A rejeição, parcial ou total, da proposta três decorreu de um conjunto de fatores, segundo o entendimento do agente:

- baixo grau de estudo/desconhecimento da cultura hortigranjeira:

A aceitação deles foi bastante reduzida. Porque a maioria das famílias veio com baixo grau de estudo, de conhecimento (...) Eles entraram lá sabendo pouco, sem conhecer horta, por exemplo. Eles sabiam plantar milho, arroz. Na parte de verduras estavam muito fracos.

- desinteresse:

Eu esperava mais interesse. Eles tinham que ter mais interesse. Eles eram praticamente favelados. Eles receberam lote, casa, subsistência no começo. Pagavam quantia muito reduzida. Pelo que eles ganharam tinham que ter mais interesse naquilo ali. Interessar-se mais pelo lote.

- incredulidade/teimosia:

Eles aceitavam vendo o resultado, por - que não vendo o resultado eles eram difíceis de acreditar (...) Na hora de instruir aquele grupo de famílias, eu mostrava, todo mundo aceitava. Depois praticamente aquilo caía por terra novamente. Continuavam no esquema deles. Outras vezes a gente tinha que ficar insistindo para eles fazerem. Era mais teimosia deles, não sei.

- preguiça:

Eu não senti resistência da parte deles pelo fato de que eu soubesse mais que eles. Acho que era mais preguiça de trabalhar do que querer aceitar. A gente conversava, conversava e o trabalho não aparecia. Não saía.

- dependência/falta de vontade:

Eu senti que no começo, como a FREI cobria a subsistência da família, fornecendo semente, adubo, etc. eles ficaram meio dependentes. Como a FREI não dava mais, eles deixaram de comprar, de produzir. Faltou vontade. Eles achavam que a FREI tinha obrigação, eles tinham pouca vontade própria.

Como consequência da pouca ou nenhuma aceitação das orientações técnicas, o agente evidenciou o planejamento inadequado, expresso através da opção pela monocultura e a baixa produção:

O planejamento da produção deles é que não está sendo bem feito (...). Dá para reparar lá que mais da metade das famílias não tem nem verdura na horta. Só enchem de milho de ponta a ponta, ou só de mandioca ... Eu dizia: 'Então, quer plantar mandioca? Tudo bem, vamos plantar. Mas vamos limitar'. Mas eles achavam que encher o lote de mandioca dava dinheiro. Eu sei que dava, mas às vezes a monocultura pode fracassar. Então, eu instruí para eles limitarem: um tanto de milho, de batata, de aipim...

As orientações técnicas quanto à diversificação das culturas fundamentavam-se nos princípios da racionalidade do uso do solo e da rentabilidade, de acordo com o agente:

Porque eles tem que fazer o lote render o máximo e o milho é uma das piores culturas que eles podem escolher para fazer fonte de renda. É atraso de vida porque a área é pequena, não tira lucro.

No caso de aceitação das orientações, as causas apontadas pelo agente foram:

- interesse/vontade/independência:

Algumas famílias tinham mais vontade. Convidavam a gente para ir lá nos lotes. Perguntavam o que a gente achava de plantar isto ou aquilo, o que achava dos resultados (...). Agora, aqueles que tinham vontade de fazer, sem a interferência da FREI, hoje estão bem. Dá para ir lá e contar nos dedos as famílias que não quiseram depender da FREI. Desde o começo tiveram interesse em aceitar as idéias, as opiniões.

Como decorrência da boa aceitação da proposta, o agente destacou o planejamento adequado, traduzido pela ênfase na policultura e no alcance de boa produção:

Nesta parte fui bem sucedido. Eu fazia os programas para eles e eles só desenvolviam. E eles já pegavam a produção numa safra boa. Também ensinava que a colheita fora de safra dava preço melhor.

Em termos de avaliação global das propostas educativas referentes ao setor agrícola, o agente expressou sua opinião favorável:

Agora eles progrediram bastante. Eles entraram lá sabendo pouco, sem conhecer horta (...) Deu para sentir uma diferença bastante grande. Quanto à comercialização e mercado eles não tem muita experiência. O intermediário aproveita muito deles. Os que trabalham na feira tem mais sentido de comerciante.

b) Área de serviço social

A atuação do agente na área de serviço social visava promover o desenvolvimento social da Comunidade Rurbana. O Quadro 3 sumariza as principais propostas educativas neste setor, inferidas do depoimento do agente responsável:

QUADRO 3

Principais Propostas Educativas na Área de Serviço Social, Segundo o Agente

PROPOSTA	OBJETIVOS PRINCIPAIS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	AValiação PELO AGENTE
4	Promover a organização social da Comunidade Rurbana	Realização de reuniões	Boa participação
5	Proporcionar acesso à escola de 1º grau	Ampliação da escola existente na região Fornecimento de condução escolar	Aceitação relativa
6	Proporcionar pré-escola	Instalação de classe pré-escolar	Aceitação lenta
7	Promover a comercialização de produtos hortigranjeiros	Organização de feira de produtos	Boa Aceitação
8	Estimular o cultivo da horta comunitária	Participação no concurso de hortas	Boa aceitação
9	Estimular laços associativos	Organização da diretoria do Centro Social	Boa aceitação
10	Promover clube de mães	-	-

FONTE: Dados da pesquisa.

Estas propostas foram apresentadas pelo agente, ao longo da entrevista, do seguinte modo:

Proposta 4 - Promover a organização social da Comunidade Rurbana.

Tal proposta objetivava cumprir uma das finalidades básicas do projeto de implantação da Comunidade Rurbana - o desenvolvimento social da mesma. O passo inicial foi a promoção de encontros entre os moradores e agentes, através da realização de reuniões no Centro Social:

Nós não tivemos que fazer muita mudança no comportamento social deles. Nós só des-pertávamos aquilo que já existia neles. Através de reuniões. Eles não tinham o hábito de participar de reuniões. Então a gente marcava reuniões no Centro Social. Fazia convite individual para cada família. Eles vinham todos em massa, com mulher, filhos.

As reuniões destinavam-se a orientar a organização social tendo em vista as determinações do contrato de cessão do uso do solo, anteriormente citado. A participação, incentivada e reclamada pelo agente, assumia o caráter prescritivo, ou seja, de adesão e não de decisão:

Nas primeiras reuniões não participavam, só ouviam. Nós deixávamos muito claro para eles que eles tinham que participar. Depois eles já participavam mais. E aceitavam muito as determinações nossas... As normas e regulamentos eram cumpridos à risca. Tudo em função do contrato.

Proposta 5 - Proporcionar acesso à escola de 1º grau.

Esta proposta decorreu da necessidade de ofertar ensino de 1º grau às crianças da Comunidade Rurbana:

Já havia algumas famílias morando e nós notamos que elas não tinham ainda se preocupado com a escola. A proposta inicial nossa era uma escola dentro da comunidade. Mas a gente foi vendo as escolas próximas e notou que só precisava aumentá-las um pouco.

A decisão, pelo agente, de aproveitar as escolas já existentes na região foi reforçada pela sua intenção de promover a integração das famílias no contexto regional:

Além do mais o pessoal da Rurbana já estava sendo visto como estranho na região e eles iam se isolar mais se a gente fizesse uma escola lá dentro. Daí conseguimos a ampliação. E uma condução para levar as crianças.

Porém, apesar da relativa aceitação desta proposta, segundo o agente, as famílias não valorizavam suficientemente a escolarização. As atividades desenvolvidas na proposta em questão e as observações feitas pelo agente a respeito do comportamento das famílias encontram-se evidenciadas no Quadro 4:

QUADRO 4

Implementação da Proposta 5 - Atividades Desenvolvidas e Comportamentos Observados pelo Agente

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO AGENTE	COMPORTAMENTOS DAS FAMÍLIAS OBSERVADOS PELO AGENTE
Ampliação da escola de 1a. a 4a. série existente na região	Desvalorização da escolarização Convicção na suficiência do próprio saber Diferenciação de conceitos
Utilização das escolas de 5a. a 8a. séries mais distantes	Convicção na suficiência do instrumental básico da escolarização - leitura e escrita Interrupção da vida escolar dos filhos
Oferta de condução escolar	

FONTE: Dados da pesquisa.

As observações efetuadas pelo agente indicam que as famílias, de um modo geral, viam na escolarização apenas a função instrumental - ensino da leitura e escrita:

Eles mandam o filho para a escola para aprender a ler. Alguns tem aspiração do filho se formar. Mas muitos não acreditam ... Eles não tem noção do que é uma escola para a criança. Eles acham que o que sabem é suficiente.

A decisão de muitas famílias de interromper a vida escolar de seus filhos, de acordo com o agente, era fruto de uma visão conceitual divergente dos padrões reconhecidos como normais. Os motivos que levavam à evasão escolar foram atribuídos, assim, ao pouco valor dado à escolarização:

Os conceitos deles são outros... Então, notei que muitos tiram os filhos da escola, do ginásio, porque o ônibus é problema ou então para cuidar do irmão. Então, saber ler e escrever é suficiente.

Proposta 6 - Proporcionar ensino pré-escolar.

Esta proposta visava o atendimento da faixa etária de três a seis anos, proporcionando oportunidade de desenvolvimento físico, mental e psicológico, além de preparação para ingresso no 1º grau:

Aí nós notamos que de três a seis anos havia umas 30 crianças. Então, o serviço social propôs uma escolinha. Não uma creche.

A aceitação dessa proposta foi muito lenta. O Quadrô 5 apresenta as atividades desenvolvidas neste âmbito e as observações do agente quanto aos comportamentos das mães:

QUADRO 5

Implementação da Proposta 6 - Atividades Desenvolvidas e Comportamentos Observados pelo Agente

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO AGENTE	COMPORTAMENTOS DAS MÃES OBSERVADOS PELO AGENTE
Adaptação da sala existente no Centro Social	Divergência de interesses quanto à finalidade da oferta pré-escolar
Estabelecimento de convênio MOBRAL/Prefeitura	Não percepção da função socializadora e preparadora da pré-escola
	Aceitação lenta da pré-escola
Oferta de merenda escolar	Reação favorável à implantação da merenda escolar como incentivo à frequência

FONTE: Dados da pesquisa.

As observações realizadas pelo agente evidenciam a presença de interesses divergentes quanto ao funcionamento da pré-escola. As mães preferiam tê-la como um recurso básico às suas pretensões de inserção no mercado de trabalho. Porém, o serviço social tinha por meta que o trabalho agrícola fosse realizado pelas mulheres:

Foi difícil porque as mães queriam que as crianças ficassem o dia inteiro, como creche. Queriam creche para que elas trabalhassem fora. Mas o nosso objetivo era que a mãe trabalhasse no terreno enquanto o marido trabalhasse fora. E ela ficar pelo menos meio dia com os filhos. Então foi uma luta muito grande no começo.

A pouca aceitação foi atribuída à falta de percepção do valor da pré-escola como socializadora e preparadora da criança para seu ingresso na escola. Segundo o agente a acolhida foi mais significativa quando a oferta de merenda se efetivou:

Agora, as mães pensam na creche como uma maneira de servir para aumentar a renda. Não pensam na criança. Eu expliquei em reunião que a criança tem necessidade de brincar com outras, de aprender a pegar um lápis, enfim... para evitar reprovar no 1º ano. Elas não percebem isto. Então a escola começou lentamente. Aí conseguimos merenda. E aumentaram as crianças.

Proposta 7 - Promover a comercialização de produtos hortigranjeiros.

Esta proposta objetivava facilitar a comercialização dos produtos da Comunidade Rurbana. A intenção do agente era promover a venda do excedente produzido através das feiras livres realizadas em vários pontos da capital. A necessidade de estabelecer normas de organização e participação se fez presente:

Onde entrou também a questão de regulamentação foi na organização da feira, na comercialização. Então, era norma não vender produtos do CEASA e quando isso acontecia a pessoa tinha que se retirar da feira. Por exemplo, um rapaz vendia frango de granja e dizia que era caipira. Aí os próprios com panheiros barraram.

A aceitação da proposta foi muito boa, conforme colocou o agente, ressaltando o interesse demonstrado pelas famílias. A participação nas decisões foi estimulada:

Porque o serviço social jogava muito a decisão para eles. Eles traziam para nós, mas a gente jogava de volta. Dizíamos que eles tinham que zelar, atender e eliminar quem não estava procedendo bem. Funcionou isso. Eles assumiram isso.

A organização da feira e o seu funcionamento, apesar da boa aceitação, apresentaram algumas dificuldades que foram solucionadas pelos próprios participantes. O fato destes assumirem a responsabilidade pelas atividades da feira muito contribuiu para a sua autonomia neste campo, pois culminou com a organização de uma diretoria, de acordo com o agente:

Estava dando problema. Havia muita reclamação. Eu ia na feira mas achei que não era fiscal. Eu disse a eles que meu trabalho ali era conseguir ponto para eles, a licença e orientá-los (...) Com os problemas surgidos eles fizeram uma diretoria de feira.

Proposta 8 - Estimular o cultivo da horta comunitária.

Tal proposta tinha por finalidade incentivar a participação das crianças e adolescentes na vida comunitária, aliando a aprendizagem da cultura de hortaliças com a oportunidade de convívio social. A organização da horta comunitária foi uma iniciativa conjunta dos setores social e agrícola, cabendo às famílias moradoras, através de seus filhos, os cuidados com a mesma:

Porque eles tinham lá uma atividade imposta pelo serviço social, o cultivo da horta do Centro Social. O objetivo era plantar para complementar a merenda escolar. Para nós essa era a meta. Para eles seria as crianças aprenderem. Porque a criança assimila, aceita muito bem.

Uma das atividades principais realizadas nessa proposta foi a participação das crianças em um concurso de hortas. A aceitação foi muito boa, conforme o agente:

O objetivo era a participação dos jovens. Fizeram uma peça, apresentaram-se. Quem organizou foram as estagiárias do serviço social. Escreveram a peça junto com as crianças. Criaram uma situação baseada em horta. Foram bem aceitos, não ganharam prêmio, mas foram bem.

Proposta 9 - Estimular laços associativos.

Tendo em vista uma das metas finais do projeto de implantação - o estímulo à criação de uma associação de moradores, esta proposta intencionava favorecer a participação das famílias na gestão do Centro Social:

Aí começou a surgir o problema do uso do Centro Social. Eles queriam usar e eu achei que não tinha nada de mais eles usarem, pois é deles... Então eu joguei para eles a responsabilidade do Centro Social.

Por entender que não era ainda o momento certo para a organização de uma associação de moradores, o agente estimulou a constituição de uma diretoria para o Centro Social:

Era muito cedo ainda para eles se organizarem e fazerem uma associação porque eles não se conheciam. Então fizemos uma reunião e a idéia dada pelo serviço social é que aquilo funcionasse como um clube. E que eles elegeassem uma diretoria, fizessem estatutos.

As orientações do agente conduziram o processo de estruturação da diretoria sugerida:

Como é que a gente faz? - 'Ah! Vocês façam do jeito que quiserem. Vocês se organizem. Peguem representantes'. Eles fizeram muito bem feito. Dividiram em sete zonas e pegaram dois representantes de cada. Fizeram uma reunião sem a nossa presença, que era uma condição nossa para a gente não interferir. Apresentaram os candidatos e votaram. Quem ganhou é o presidente até hoje. Na hora que sair o estatuto eles mudam a diretoria.

A questão da formação de uma associação já havia sido ventilada pelos próprios moradores, segundo o agente:

A princípio, quando eles entraram queriam fazer uma associação. Três famílias que vieram de uma favela organizada. Então começaram a chamar para fazer reuniões. Pediram que o serviço social assinasse o convite. Nós dissemos que eles estavam convidando, eles que assinassem. 'Mas nós gostaríamos que a senhora viesse à reunião'. Eu disse que não podia devido ao horário. 'Mas vocês façam, tem liberdade, são moradores. Vocês são os donos'.

Contudo, para o agente, a idéia não se desenvolveu em virtude da tentativa de imposição de liderança por um dos chefes de família, autor da sugestão:

Foi um fracasso, porque na reunião ele quis se impor como líder. O povo não aceitou, porque não estavam habituados a isso, e ele foi mesmo falando em liderança.

Proposta 10 - Promover o clube de mães.

Esta proposta tinha por objetivo o estímulo e o desenvolvimento de atividades com as mães, incluindo a oferta de cursos, palestras, etc. Porém, não ocorreu a concretização desta meta:

Quanto às metas, não foram todas atingidas. Nós não conseguimos o clube de mães. O Centro Social foi feito em partes. Achei que era prioritário atender às crianças. Porque acho que é mais fácil chegar nos pais pelas crianças. Então, nós deixamos o clube de mães para uma segunda etapa.

Em termos de avaliação global das atividades desenvolvidas no setor social, o agente apresentou uma reflexão crítica sobre a sua atuação abordando dois aspectos que a seu ver não foram bem explorados. O primeiro diz respeito à ênfase que deveria ter sido dada à conscientização dos moradores em relação à valorização de seus lotes:

Talvez eu tivesse que ter feito antes de tudo o clube de mães para orientá-las sobre o valor deste terreno para eles. Porque tenho certeza que eles tem que estar conscientes de que aquilo é deles, que eles produzindo melhorariam de vida (...) e aí não haveria necessidade de estar fiscalizando e eles mesmos saberiam que quanto mais terra tivessem mais produziriam. Transformar em favela, especulação imobiliária, é o perigo.

O segundo aspecto referia-se ao estímulo que poderia ter sido dado à organização de mutirões. O agente esperava que estes surgissem espontaneamente:

Quando eu comecei o trabalho tinha muitas expectativas. Achei que seria muito mais fácil o trabalho social. Por exemplo, conseguir o mutirão. Eles diziam que tinham que trabalhar fora. Atribuo isto ao serviço social, deveria estar mais presente, talvez no final de semana que é a hora em que eles estavam disponíveis. Nós queríamos conseguir sem interferência. E sem interferência não se consegue.

c) Área de assistência médica

A atuação do agente na área de assistência médica visava proporcionar atendimento médico preventivo e curativo à Comunidade Rurbana. O Quadro 6 sintetiza as principais propostas educativas neste setor, inferidas do depoimento do agente responsável:

QUADRO 6

Principais Propostas Educativas na Área de Assistência Médica ,
Segundo o Agente

PROPOSTA	OBJETIVOS PRINCIPAIS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	AVALIAÇÃO PELO AGENTE
11	Controlar a incidência de endemias	Combate às doenças através de medicação e controle permanente	Boa aceitação
12	Conscientizar para a necessidade de mudança de hábitos e costumes	Orientações sobre hábitos higiênicos e alimentares	Aceitação relativa

FONTE: Dados da pesquisa.

Estas propostas foram evidenciadas pelo agente ao longo da entrevista, da seguinte forma:

Proposta 11 - Controlar a incidência de endemias.

Tal proposta fundamentava-se na constatação, pelo agente, das precárias condições higiênicas e de saúde apresentadas pelas famílias quando chegaram ao local:

Eles tinham muito problema de verminose, de sarna. Então nós fizemos um trabalho de controlar. Distribuimos medicamentos. No momento eles estão controlados.

Esta proposta recebeu boa acolhida pelas famílias, com -
provada pela grande procura de atendimento no posto médico do
Centro Social:

*Eles aceitam muito bem. Eles juntam as
duas coisas: primeiro eles procuram a medi-
cina caseira e depois o médico (...) Não
notei resistência ao tratamento, pelo con-
trário, eles procuram.*

Proposta 12 - Conscientizar para a necessidade de mudan-
ça de hábitos e costumes.

Diretamente ligada à anterior, esta proposta visava me-
lhorar as condições de vida, através de orientações, sobretudo
às mães:

*Nós fizemos um trabalho de tentar cons-
cientizar. Apesar de nós procurarmos falar,
orientar sobre os princípios higiênicos ,
eles não cumpriam, tinham problema de água.
Agora já tem água encanada (...) As mães
amamentam e aí a gente tem até que interfe-
rir porque vem, às vezes, mulher amamentan-
do criança de três anos.*

Em relação à relativa aceitação desta proposta, o agente
destacou que não sentia esta atitude como rejeição à sua atua-
ção, atribuindo-a mais à falta de condições materiais das famí-
lias. Segundo ele, em uma só ocasião observou indícios de recu-
sa por parte dos moradores:

*A única vez que vi recusa foi quando mon-
taram a escolinha. As mães não queriam man-
dar seus filhos lá. As mães tinham pena
porque as crianças choravam. Só mandaram
quando teve merenda.*

As observações dos comportamentos das famílias a respeito da escolarização levou o agente à conclusão que os moradores não atribuem muito valor à escolarização:

Eles não dão valor à escola. Por qualquer coisinha tiram a criança da escola. Se tiver que levantar cedo, eles deixam de ir. Há também muito problema de deficiência de aprendizagem por deficiência de alimentação.

No cômputo geral das atividades médicas desenvolvidas, a avaliação do agente foi positiva:

O pessoal é fácil de lidar, muito bom. Aceitam bem as coisas, de modo geral, em questão de saúde. Se cumprem não sei, precisaria fiscalizar.

A mudança de hábitos e costumes foi percebida:

Em termos de convivência, hábitos, eles melhoraram. O padrão melhorou muito. Vieram de favela. Agora na casa deles é tudo limpinho, a comida bem feita. Eles voltaram a comer aquilo que comiam no rural e que na favela não tinham. Agora eles tem interesse.

4.3.2. O SABER DOS MORADORES

As entrevistas com os moradores da Comunidade Rurbana seccionados focalizaram uma temática geradora - as principais atividades por eles desenvolvidas naquele local. Analisando-se o conteúdo discursivo dos depoimentos, constata-se a variedade

de temas decorrentes, permitindo a emergência de aspectos diversos da vivência popular. A Tabela 11 apresenta os principais temas abordados pelos entrevistados:

TABELA 11

Principais Temas Abordados pelos Moradores Entrevistados

TEMAS ABORDADOS	FREQUÊNCIA	% EM RELAÇÃO AO TOTAL N=20
1- A produção agrícola	20	100
2- A escolarização	20	100
3- O desemprego	8	40
4- A desunião	7	35
5- O trabalho feminino externo	4	20

FONTE: Dados da pesquisa.

Observa-se que os dois primeiros temas obtiveram uma frequência de 100% em relação ao total de entrevistados. Eles surgiram em todos os depoimentos devido ao estímulo da proposição geradora. Como a atividade básica local é a lavoura, e dela todos participam em graus diversos, explica-se a preferência pelo tema da produção. Do mesmo modo a referência à escolarização teve como ponto inicial as atividades realizadas por crianças e jovens. O tema do desemprego revela uma situação específica de alguns entrevistados ou de seus familiares, representando a sua abordagem 40% dos depoimentos dados. A questão da desunião entre os moradores foi levantada por 35% dos entrevistados. O tema do trabalho feminino externo à Comunidade, apesar da pouca frequência (20% do total), expressa a preocupação com a complementação da renda familiar. Além dos temas relacionados, outros

surgiram em menor número e, geralmente, indicavam apreciações sobre o custo de vida, a política de preços, a vida dos filhos, etc. Problemas relativos à saúde foram mencionados superficialmente e não apresentaram ligações com as atividades médicas realizadas na localidade.

Apresenta-se, a seguir, os aspectos mais importantes abordados em cada um dos temas principais:

Tema 1 - A produção agrícola.

O primeiro aspecto que se destaca neste tema é a relação família/agente. A Tabela 12 demonstra o grau de aceitação pelos moradores entrevistados das orientações técnicas quanto à produção agrícola, bem como os motivos alegados:

TABELA 12

Grau de Aceitação das Orientações Técnicas e Motivos Apresentados pelos Moradores Entrevistados

GRAU DE ACEITAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES TÉCNICAS	MOTIVOS APRESENTADOS	FREQUÊNCIA	%
Nenhuma aceitação	Posse de conhecimentos apropriados e consciência da realidade	6	30
	Posse de conhecimentos apropriados	4	20
	SUB-TOTAL	10	50
Muita aceitação	Acrêscimo aos conhecimentos apropriados possuídos	6	30
	Complementação dos conhecimentos apropriados possuídos	4	20
	SUB-TOTAL	10	50
TOTAL		20	100

FONTE: Dados da pesquisa.

Verifica-se que 50% dos entrevistados declararam não aceitar as orientações técnicas referentes à produção agrícola. O motivo explicitamente alegado foi a posse de conhecimentos apropriados na área - todos afirmaram saber plantar, em virtude de haverem sido criados no meio rural. Alguns exemplos ilustram essa assertiva:

Sabe que nós plantamo assim por nossa conta. Meu marido entendia porque ele morava lá no sítio.

A gente já trabalhava em lavoura. A gente plantou de acordo com o que a gente sabe, como a gente queria plantar.

Três entrevistados (15% do total) afirmaram acreditar que o fato do agente ter mais estudo não significava que ele soubesse mais do que eles. Um exemplo:

A maior parte nós plantamo por nossa conta. A gente já tinha lavoura antes, então a gente já estava acostumada. Eu acho que o técnico não sabe mais que a gente porque a gente se criou nos mato, né. Desde pequeno. Agora, às vezes, ele estudou, mas negócio de lavoura pode não entender, né...

Uma entrevistada entendeu a aprovação do agente às atividades desenvolvidas no seu lote como uma ratificação de seu saber:

A gente conhecia o jeito de fazer por - que a gente se criou na roça, estava acostumada. Nós já tinha começado a fazer as curvas de nível, aí o técnico veio prá medir, porque tem que ser tudo na medida, e meu marido disse: 'Olhe, nós fizemos assim'. Aí ele disse que estava certo. Porque nós somos da roça, a gente entende.

As razões para não acatar as orientações técnicas foram bem fundamentadas por 30% desses entrevistados, evidenciando que não era somente a posse de conhecimentos apropriados que eles demonstravam ter mas também a consciência da própria realidade. Os depoimentos seguintes ilustram bem esse aspecto:

No princípio ele pensou que eu não conhecia o problema da roça. Eu fui criado na roça. Então eu dei prá ele o meu sistema. Eu disse: 'Olha, prá nós plantar como o senhor quer, como tá dizendo, nós precisava que tivesse irrigação, que nós tivesse assistência prá por adubo orgânico aqui.

A gente planta como a gente acha porque prá gente fazer que nem que o técnico manda, a gente precisa ter muita condição.

Os outros 50% dos entrevistados declararam aceitar muito bem as orientações do agente. Foram unânimes em afirmar que sabiam plantar, porque vieram do meio rural, mas reconheciam a possibilidade de saber mais (30%) ou de suprir a falta de conhecimentos em campos específicos, como a horticultura por exemplo (20%).

O intuito de acréscimo de conhecimentos foi justificado pelo reconhecimento de que o agente sabia mais aliado à constatação de que a aquisição de novos conhecimentos era sempre desejável, como assinalaram estes entrevistados:

A gente quanto mais aprende ainda morre sem saber. A gente acha que sabe, né, mas nem tanto. Então o técnico deu explicação. Eu acho que ele sabe. A gente trabalha na terra tanto tempo, mas quanto mais a gente aprende é melhor.

Nós entendemos de plantação de lavoura. O técnico deu uma orientação. Com certeza ele sabe mais que a gente, por isso ele é técnico, ele estudou e tal. Mesmo que a gente saiba acho que um pouquinho a mais é melhor.

Aqueles que declararam acatar as orientações com o fim de complementar os seus conhecimentos alegaram que, por trabalharem mais com lavouras grandes, não dominavam bem a cultura de hortigranjeiros, como ressaltam estes:

Tem um técnico que tem vindo aí ensinar. Mas eu sei, sou acostumada na roça, toda a vida. Agora, um pouquinho que ele saiba já é muito, né, porque a gente não sabe, por exemplo, o jeito de plantar a horta.

O técnico nessa parte de verdura, ele sabe mais, porque nós lidamos mais com a lavoura de café, algodão. A gente se criou na roça, conhece tudo, vivemos mais na roça que na cidade.

Um outro aspecto relevante, evidenciado na abordagem do tema em questão, diz respeito aos problemas de produção agrícola. A Tabela 13 apresenta o agrupamento desses problemas em dois itens principais:

TABELA 13

Principais Problemas de Produção Agrícola Levantados pelos Moradores Entrevistados

PROBLEMAS EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO AGRÍCOLA	FREQUÊNCIA	%
Insuficiência de recursos financeiros para aquisição de implementos e insumos	13	65
Insuficiência de área para ampliar ou planejar adequadamente o plantio	3	15
Ausência de problemas significativos	2	10
Não declararam	2	10
TOTAL	20	100

FONTE: Dados da pesquisa.

Os problemas ocasionadores da baixa produção atingiram , indiscriminadamente, tanto os que declararam aceitar como aqueles que disseram não aceitar as orientações técnicas, totalizando 80% do total de respondentes. Apenas 10% afirmaram não ter problemas significativos e 10% não abordaram o assunto.

A insuficiência de condições materiais para investir na lavoura, principalmente na de hortaliças, foi a alegação principal de 65% dos entrevistados. Entre as razões que determinavam uma demanda excessiva de recursos financeiros foram destacadas as condições do solo - pouco fértil e muito seco - e a existência de pragas. As referências à necessidade de aquisição de adubo e/ou instalação de sistema de irrigação surgiram em todos os depoimentos compreendidos neste item. Alguns são mais ilustrativos:

Mas a gente planta e não dá bem, porque a gente não pode ter o conforto. Conforto que eu digo é que falta semente, falta esterco, precisa veneno, adubo de folha. Sabe, a gente é fraco, não pode. Então a gente faz tudo conforme Deus quer.

A terra é fraca, bem fraquinha. Precisa de adubo. A gente não pode comprar adubo nem prá verdura quanto mais pro resto.

A terra é fraca. A terra sempre exige um pouco, né... Porque a gente tem que tá calcando adubo, tem que tá pelejando. Porque a gente não tem irrigação e prá puxar da torneira no fim a produção sai mais cara. Prá puxar do poço prá aguar lá, tinha que ter uma bomba.

O segundo item de problemas refere-se ao tamanho dos lotes. 15% dos entrevistados mencionou a dificuldade de planejar adequadamente a produção devido à exigüidade do espaço. Como salientou este:

Agora, se fosse uma terra maior que a gente fizesse em partes, uma de repolho, em seguida outra. Quando esta tivesse boa, aquela já estava nascendo. Mas não tem terra suficiente.

A solução por eles encontrada foi a ampliação da área através de arrendamentos:

Eu arrendei. Tá difícil emprego, então tem que trabalhar aqui, mas o lote é pouco, então arrendei.

Aquela lavoura lá que a senhora tá vendendo, aquilo ali era campo. Quem arrendou a primeira vez fui eu. Agora tem outros da - qui que estão lá.

Tema 2 - A escolarização.

Este tema foi abordado em todos os depoimentos. Dois aspectos principais foram ressaltados - o problema da condução escolar discutido por 80% dos entrevistados e a necessidade de proporcionar escolarização aos filhos, mencionada pela totalidade deles.

A retirada da condução que levava as crianças e adolescentes às escolas da região ocasionou descontentamento na maioria dos entrevistados, justamente os que tinham filhos nas escolas (80%). Os demais, ou não tinham crianças em idade escolar (10%) ou já as haviam retirado da escola (10%).

O motivo principal do descontentamento foi a grande distância da escola de 1a. a 4a. série - dois quilômetros do núcleo da Comunidade Rurbana. Alguns depoimentos expressam a preocupação com as condições climáticas e o perigo das estradas. Como estes:

É bem longinho. É pior quando chove. Mas eles vão, né... Vem tudo molhado. Tinha Kombi antes mas eles tiraram.

É perigoso essas crianças ir a pé, é perigoso até um carro atropelar elas. No começo eles prometeram: 'Lá vocês vão ter as assistência médica, farmácia, sala de aula'. Aí tiraram a kombi da condução.

As crianças sofrem, a escola é longe. A gente não pode soltar assim uma menina pra andar aí nos mato.

Os alunos que frequentam escolas de 5a. a 8a. série necessitam utilizar ônibus devido à grande distância - cinco a oito quilômetros do núcleo da Comunidade Rurbana. Tal fato encarece o ensino, e aliado ao custo do material, propicia a evasão escolar após a 4a. série. Alguns entrevistados declararam ter retirado seus filhos e outros ameaçam fazê-lo:

Meu filho saiu porque não podia mais comprar material pra ele. Tava na 5a. série. A condução, por exemplo, quando tinha kombi era mais fácil. Depois tiraram e a escola é longe.

Mau marido tá falando em tirar essa daí. Tá no 4º ano. Tá muito caro, a gente não pode comprar o que precisa para ir na aula. Material, livro é caro. Agora ela terminando esse ano já tem que passar pra Pompéia (escola a cinco quilômetros) e aí fica difícil.

A solução possível do problema só ocorreu para 10% dos entrevistados e consistiria ou na ampliação do espaço da pré-escola ou na cotização de todos para pagar uma condução:

Tem essa diretoria aí, eles podiam fazer um movimento. Tem a escolinha que a gente já paga, pouquinho mas paga. Podiam por uma sala de 1º e de 2º ano.

Não sei até quando vai isso. Precisava arrumar uma condução. Nem que a gente pagasse um pouquinho. Ou então tinha que por escola dentro da Comunidade. Se as mulheres se unissem...

Ainda focalizando o tema da escolarização, o segundo aspecto destacado pela totalidade dos entrevistados foi a necessidade de proporcionar aos filhos acesso à escola. Os que ainda não tinham crianças em idade escolar (10%) demonstraram intenção de enviá-las na época aprazada e os que já as haviam retirado (10%) lamentaram a insuficiência de meios para a manutenção dos filhos na escola. A Tabela 14 apresenta os motivos que justificam a recorrência à escolarização:

TABELA 14

Motivos Justificadores da Recorrência à Escolarização Apresentados pelos
Moradores Entrevistados

MOTIVOS QUE JUSTIFICAM A RECORRÊNCIA À ESCOLARIZAÇÃO	FREQUÊNCIA	%
Superação das condições dos pais	10	50
Superação das condições dos pais e alcance de bons empregos	9	45
Aprendizagem da leitura e escrita	1	5
TOTAL	20	100

FONTE: Dados da pesquisa

As justificativas apresentadas demonstram o desejo de ascensão social (50%), vagamente definida como "*vida melhor que a nossa*" ou "*futuro melhor*" e de ascensão sócio-econômica, conceituada pragmaticamente como o alcance de bons empregos "*para melhorar de vida*" (45%). Em ambos os casos (95%) os motivos alegados tinham relação com a falta de escolaridade dos pais. Um entrevistado apenas ateve-se à função instrumental da escola - o ensino da leitura e escrita.

A melhoria das condições de vida através da escolarização foi almejada pela maioria (95%, se somados os dois primeiros itens) porque reconhecem que a posição social tem vínculos estreitos com a escolaridade. Estes depoimentos ilustram essa assertiva:

Se eu quando fui pequeno, se meu pai tivesse chance de me dar estudo que nem essas crianças tem, eu hoje podia ter outra condição. Hoje em dia quem não tem estudo não consegue nada.

É preciso estudar porque hoje em dia é o que vale. Eu acho importante. Nossa, toda vida foi e continua sendo, porque que nem aqui, tem muita gente bastante fraca mas por menos que se possa dar pros filhos pode ser que algum seja alguma coisa na vida.

A possibilidade de superação das condições precárias de vida pelos filhos foi mencionada sempre em comparação com a impossibilidade dos pais quanto a superação de seus condicionantes em virtude de não terem estudado. Observa-se este fato em 95% dos depoimentos e este exemplifica os demais:

A gente se criou nos mato, não sabe nada. A vida tá ficando difícil.. Tem de estudar prá ter uma vida melhor que a nossa.

A necessidade de garantir uma futura inserção no mercado de trabalho foi entendida pelos pais como uma motivação para a escolarização dos filhos em 45% dos depoimentos. Nestes surgiu explicitamente a recorrência ao estudo como uma forma de viabilizar o alcance de empregos:

Eu acho que precisa aprender bastante prã mais tarde pegar um bom emprego.

Nesta época que nós estamos eles tendo um bom estudo é mais provável que eles peguem um bom emprego também.

A noção de "bom emprego" referia-se mais ao tipo de trabalho a exercer do que propriamente à remuneração. Para alguns pais, o estudo proporcionaria aos filhos condições de executar tarefas mais leves que aquelas por eles exercidas. Como ressaltou este entrevistado:

É importante o estudo prã eles não trabalhar que nem nós trabalhamos. Aí eles podem ter um serviço que tenha trabalho mais leve. Tem que estudar, não vão ficar que nem a gente analfabeto. Quer dizer, a gente sabe ler e escrever, mas estudo assim, não...

Tema 3 - O desemprego.

Este tema foi abordado por 40% dos entrevistados, os quais referiram-se ou à sua própria condição de desempregados (10%) ou à situação de desemprego dos maridos (30%). A preocupação com a crise financeira foi a tônica geral nestes depoimentos e a enumeração de outros casos de desemprego na família foi constante. O fato dos homens não encontrarem trabalho externo fez com que eles se dedicassem mais à lavoura ajudando às mulheres, como salientaram estas entrevistadas:

Quem planta sou eu, os filhos ajudam de pois da aula. O marido agora tá desempregado, então tá me ajudando.

Eu que lido na plantação. Meu marido quando pode ele ajuda. Agora ele tá ajudando porque está desempregado.

Porém, o rendimento da produção agrícola não tem se mostrado suficiente para a manutenção das famílias. Este depoimento revelou a situação difícil de muitos e a perplexidade frente à realidade:

A plantação ajuda mas não dá para viver só disso. Não dá, tem que trabalhar fora. Eu tô ficando descorçoado. Não se encontra emprego. E é o tal negócio, tem que pagar isso e aquilo. Como é que fica? A senhora que é mais entendida, me diga uma coisa. Até quando vai esse nosso desemprego aí? A senhora me diz. Barbaridade. A gente não tem mais segurança, né?

Tema 4 - A desunião.

A falta de união entre os moradores foi tema abordado por 35% dos entrevistados. Nestes depoimentos, o assunto surgiu em decorrência de menções feitas à participação em reuniões eventualmente realizadas para tratar de interesses gerais. A desunião foi entendida como desinteresse pela vida coletiva e recusa em assumir responsabilidades comuns. Como assinalam estes entrevistados:

É o seguinte. Tem muita gente que não quer saber de nada. Não tem união. A senhora vê, lá na sede tem que manter, pagar a servente que limpa. E o pessoal não colabora. Porque agora aquilo é nossa responsabilidade. E tá certo, porque é nosso. Agora, se o pessoal fosse unido, isto aqui era bem melhor.

Eu ia nas reuniões, participava, mas ninguém deu importância a esse negócio de fazer associação, que ajudasse nós. Ficou na mesma, um vai trabalhar prá um lado, outro prá outro lado...

A referência aos mutirões como exemplo de união foi uma constante nesses depoimentos. Por exemplo:

No interior é mais fácil. Na época de plantação e tudo, eles fazem aquele ajudório, vem uma porção faz um trabalho, depois faz outro.

Tema 5 - O trabalho feminino externo.

Todas as mulheres entrevistadas (70% do total geral) declararam trabalhar nas atividades agrícolas domiciliares além de desempenhar as tarefas domésticas costumeiras. Em ambos os casos, contavam com a ajuda parcial dos filhos e eventual dos maridos.

A necessidade de estender as atividades além do âmbito da Comunidade Rurbana surgiu como tema em 20% dos depoimentos (ou em 28% levando-se em conta o sub-total de mulheres entrevistadas). Estas entrevistadas ressaltaram o desejo de procurar alternativas de complementação da renda familiar. Uma delas lembrou a orientação dada para que as mulheres só trabalhassem nos lotes:

*Viver sô do trabalho do marido não dá .
Tã tudo caro. Eles não queriam no começo
que as mulheres trabalhassem mas não proi-
biram assim direto. Eu acho que a gente po-
dia trabalhar de diarista.*

A preferência pelo trabalho autônomo ou esporádico evidenciou-se em virtude da liberdade proporcionada e da possibilidade de conciliação com os outros afazeres. A compatibilidade foi destacada neste depoimento:

Eu estou procurando emprego de diarista mas é difícil. Eles falaram que não podia trabalhar mas muita mulher trabalha. Porque o lote a gente dá conta. Que nem eu, a gente limpa, aí planta, depois até crescer a gente pode trabalhar, né?

Outro aspecto fundamental abordado neste tema foi o desejo de transformar a pré-escola em creche. Uma das entrevistadas referiu-se à sugestão que fez para o serviço social:

Agora essa escolinha aí podia ser o dia inteiro, como eu falei prá assistente. Eu disse prá ela que tinha vontade de trabalhar. Ela disse prá mim que se tivesse aí bastante mães que concordassem ela ia dar um jeito. Se as mulheres fossem mais unidas...

4.4. A EXPLICITAÇÃO DO CONFRONTO ENTRE SABERES DISTINTOS PRESENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA COMUNIDADE RURBANA DE CAMPO DE SANTANA

4.4.1. A PRESENÇA DO CONFRONTO

A presença do confronto entre os saberes de agentes e moradores nas práticas educativas desenvolvidas na Comunidade Rurbana evidencia-se através da análise do conteúdo discursivo de seus respectivos depoimentos exposta anteriormente. Infere-se que tal confrontação traduz-se por situações ora conflituosas , ora conciliatórias, dependendo do grau de aproximação ou divergência das apreensões da realidade ocorrida entre os participantes do processo educativo em questão.

De um modo geral, as propostas das três áreas de atuação apresentadas originaram-se de decisões tomadas pelos agentes , até mesmo nos casos em que o nível de participação decisória da Comunidade Rurbana era maior. Foram iniciativas fundamentadas nas intenções do projeto de implantação e visavam implementar as suas diretrizes básicas. Em virtude do contrato de cessão do uso do solo, as famílias ocupantes comprometeram-se a acatar as determinações dos setores agrícola , social e médico atuantes na área. No entanto, com relação a certas propostas tal não ocorreu. Os fatores determinantes da não aceitação ou aceitação parcial dessas propostas foram explicados de forma divergente por ambas as partes envolvidas.

Assim, os agentes atribuíram, quase sempre, a rejeição a fatores como: baixo grau de escolarização e de conhecimentos específicos na área, alto grau de dependência, diferenciação de cultura (noção de valores, hábitos, usos e costumes, crenças , etc), características da índole (teimosia, incredulidade, desinteresse, falta de vontade, etc.). Por sua vez, aqueles moradores que declararam não aceitar ou aceitar parcialmente dadas propostas creditaram esta atitude a fatores como: posse de conhecimentos apropriados na área, consciência da realidade (características do solo, condições sócio-econômicas), dificuldades conjunturais (elevação de preço dos insumos e dos materiais escolares , retirada da condução escolar).

A não aceitação das orientações técnicas declaradas por 50% dos moradores entrevistados demonstra bem a divergência constatada no confronto entre saberes presente na prática educativa do setor agrário. Enquanto o agente esperava mais empenho, interesse e vontade por parte dos moradores, em função inclusive dos subsídios já fornecidos pela entidade promotora, aqueles moradores, além de alegarem possuir conhecimento apropriado na área , indicaram ter a consciência de que sua própria realidade lhes impedia implementar as medidas necessárias ao incremento da produção.

A questão do valor dado à escolarização ilustra também a discordância existente entre os modos de apreensão da realidade. Nos depoimentos de dois agentes surgiram menções ao desvalor atribuído à escolarização pelas famílias, expresso pela interrupção da vida escolar de seus filhos ou pela busca apenas da instrumentação básica que a escola oferece - leitura e escrita. Já

os moradores, em sua totalidade, expressaram o apreço pela escolarização, através do empenho em enviar seus filhos à escola apesar das dificuldades apontadas. Além disso, 95% dos entrevistados demonstraram que a recorrência à escolarização não se fundamenta só no seu aspecto instrumental, mas também no reconhecimento da sua importância para a promoção social e econômica.

Em contrapartida, a convergência de formas de apreensão da realidade pode ser exemplificada com a aceitação da proposta três por 50% dos moradores entrevistados. Como o projeto de implantação previra, o agente constatou a insuficiência de conhecimentos específicos na parte de horticultura e propôs, além de atividades de cunho demonstrativo e didático (propostas 1 e 2), as orientações técnicas necessárias. Aqueles moradores que alegaram aceitá-las justificaram sua decisão baseados no desejo de acréscimo ou de complementação de conhecimentos já possuídos. Também no tocante às condições do solo, agente e 65% dos moradores entrevistados foram unânimes em reconhecer a necessidade de instalação de sistemas de irrigação bem como da utilização, em grande escala, de adubagem.

4.4.2. A DETERMINAÇÃO DO CONFRONTO

As proposições referentes à produção do conhecimento social, apresentadas no Capítulo 2 deste estudo, subsidiaram a reflexão acerca do conteúdo das entrevistas realizadas com agentes e moradores da Comunidade Urbana. Retomando-se as colocações anteriormente evidenciadas a respeito dos níveis de determinação da estrutura social, institucionalizada e legitimada, e tendo por base a sistematização dos conteúdos dos depoimentos

realizada, verifica-se que as relações estabelecidas nas práticas educativas desenvolvidas naquela localidade envolveram graus diversos de conhecimento social, em virtude das determinações sociais vigentes.

Essa diversificação ocorreu de acordo com:

a) As posições que as pessoas ocupam dentro da organização social (nível de determinação social das internalizações).

No caso específico da Comunidade Rurbana, a posição dos agentes, como representantes de um estrato médio da sociedade e de uma entidade institucionalizada, colocou-se face à posição dos moradores, como componentes das camadas populares, resgatados das condições marginais de existência.

Analisando-se os depoimentos sob esse ângulo, observa-se que as representações significativas da realidade variaram conforme as posições sociais em confronto. Um dos agentes, por exemplo, colocou claramente a diferenciação de posicionamento social:

A nossa preocupação era essa, que eles não nos considerassem uma autoridade, como um superior. Conseguimos mais ou menos. Eles tinham um certo respeito pela liderança que nós exercíamos. Então os fazíamos ver que a gente era uma pessoa em destaque pela posição de estar todo dia na cidade, por conhecer os organismos que envolviam a Rurbana, por conseguir recursos para trabalhar com eles.

Por sua vez, um dos moradores demonstrou explicitamente a internalização da ordem social legitimada, quando referiu-se à situação de crise econômica:

Agora, por exemplo, o que a senhora tem, a senhora não é culpada da minha fraqueza. Eu não vou ir lá querer tomar o que a senhora tem. O que a senhora tem é da senhora. Se a senhora tem aquilo é porque pode fazer aquilo. Agora, o pobre tem sempre a fraqueza com ele. Porque eu não acho certo, mas isso já vem desde o princípio do mundo, porque o pobre tem que colocar isso na idéia, que desde o princípio já existe o rico e o pobre. E tudo tem que viver conforme.

Debaixo deste conformismo, no entanto, pulsava firme o desejo de mudança de posição, principalmente para os filhos:

Agora, eu não sei se pode mudar. Eu pelo menos, na minha situação, pelejei prá mudar, mas não tive condição de mudar. Então vivi conforme tô até agora, Mas tô pelejando prá ver se os filhos mudam. Se os filhos podem ter alguma coisa prá eles, prá família deles.

b) Os modos de comportamento socializado pelos quais as pessoas se relacionam concretamente (nível de determinação social das interações).

Na situação educativa em questão, o saber erudito dos agentes posicionou-se frente ao saber popular não escolarizado, ambos dispondo de seu arsenal próprio - linguagem, valores, hábitos, costumes, etc. Em relação a esses modos de comportamento socializado, o conhecimento da realidade também apresentou-se de forma diferenciada. Para um agente, por exemplo, os hábitos e costumes populares foram entendidos como contrapostos à sua própria ótica de classe:

Eles acham que o que sabem é suficiente. Eles são difíceis de qualquer coisa que você queira ensinar. Por exemplo, levei uma técnica da Acarpa para fazer uma palestra na área sanitária, falar de vermes, etc. Foi falado. Eles fizeram algumas perguntas e só. Porque aquilo que a gente acha que prejudica, que faz mal, para eles é normal. Os conceitos deles são outros.

Sob essa visão também foram entendidas pelos agentes, as atitudes e reações dos moradores referentes a determinados obstáculos:

Então eu notei que tiram a criança do ginásio porque o ônibus é problema.

Por qualquer coisinha eles tiram a criança da escola. Se tiver que levantar cedo de manhã, eles deixam de ir.

Os moradores, porém, demonstraram que os seus modos de comportamento socializado eram fundamentados na experiência e no conhecimento da própria realidade. Assim, no caso de aquisição de novos conhecimentos ou aceitação de uso de novas técnicas, eles selecionavam aquilo que lhes parecia mais conveniente à sua situação. Como este entrevistado:

Eu falei pro técnico: 'Eu aceito a sua proposta mas de acordo com o que eu possa fazer, porque eu não vou fazer uma coisa de acordo com o que o senhor tá dizendo que lá na outra comunidade tem e produz, mas a terra lá não é essa daqui. Agora, eu fazer pra depois cair na minha cabeça, porque na hora de vender é que é o problema. Eu tenho todo esse gasto e se a minha verdura não for especial, não for verdura bonita, ela não vai ter o preço que ela precisa ter.

O mesmo ocorreu em relação às dificuldades de enviar os filhos à escola. O comportamento social nesta questão ateu-se mais às precárias condições econômicas do que ao pouco valor atribuído à escolarização. Por exemplo:

Agora a senhora vê, não é que a gente não dê valor ao estudo. Meu filho deixou de estudar na 5a. série porque é difícil a coisa, comprar material. Se a gente tivesse uma ajuda ao menos pra comprar uns livros aí, mas sai tudo do bolso da gente. A condução, por exemplo, tiraram a kombi e a escola é longe.

c) As pautas comportamentais condicionadas por modificações na ordem social (nível de determinação social de padrões de comportamentos atuais).

Desde o contexto migratório até a situação estável na Comunidade Rurbana, os moradores, atingidos diretamente por alterações sociais e econômicas, procuraram através de respostas adaptativas reorganizar seu comportamento social movidos por expectativas, projetos pessoais, possibilidades de participação social e aspirações conseqüentes. Por sua vez os agentes inseridos em patamares menos vulneráveis à mudança da ordem social, esperavam respostas adequadas às suas propostas, em termos de racionalidade (aumento da produção agrícola) e de desenvolvimento (participação e auto-gestão). Esta maneira diferenciada de apreensão da realidade social em mutação ocasionou pontos de vista divergentes entre as partes envolvidas. Os agentes, fundamentados nos princípios do projeto de implantação, previam mais interesse, empenho, vontade e independência:

Pelo que eles ganharam tinham que ter mais interesse naquilo ali. Alguns de certo pensaram: 'Agora tenho casa, o resto não me interessa, não me incomoda mais'.

Achei que a gente iria conseguir muito mais coisas...

Como a FREI não dava mais, eles deixaram de comprar, de produzir. Faltou vontade.

No entanto, os moradores entrevistados demonstraram ter interesse e vontade. Conforme a Tabela 4, constata-se que 75% das famílias entrevistadas no estudo preliminar declararam como motivo da opção pela vida na Comunidade Rurbana, o desejo de possuir terra para morar e plantar e 25% o de viver melhor. Estas expectativas foram definidas em termos de garantia de sobrevivência presente e melhoria das condições no futuro, principalmente para os filhos. Por outro lado, 65% reconheceram que a luta com a terra era árdua e que não possuíam meios para incrementar a produção (Tabela 13). Portanto, ao que tudo indica, sob a capa da apatia e desinteresse residia o conhecimento da própria realidade. Assim também a rejeição ou aceitação parcial das propostas representou estar fundamentada mais na experiência vivida e na consciência das limitações materiais do que em aparente teimosia ou incredulidade. A recorrência ao histórico da vivência de cada família migrante possivelmente contribuiria para explicar a recusa inicial. Aliás, como ressaltou um agente:

Acho natural essa rejeição. Eles tem desconfiança natural. É gente muito sofrida. Até que chegassem aqui, em quantos lugares eles pararam, cheios de esperança, ilusões. Até da Rurbana eles desconfiavam.

4.4.3. A CARACTERIZAÇÃO DO CONFRONTO

As colocações precedentes ensejam o retorno à reflexão sobre as características principais da confrontação entre saberes delineadas no Capítulo 2. Recuperadas ao nível da prática, as considerações então formuladas orientam a continuidade da análise do conteúdo discursivo dos depoimentos de agentes e moradores. Deste modo, verifica-se que nas relações estabelecidas durante as práticas educativas desenvolvidas na Comunidade Rural a o confronto entre os saberes assumiu as seguintes características:

a) no plano cultural.

A desqualificação do saber popular evidenciou-se particularmente nos depoimentos dos agentes pela alusão aos conhecimentos antigos trazidos pelos moradores, à pouca escolarização e à autosuficiência por eles demonstrada em relação a certas propostas apresentadas:

Em termos de conhecimentos agrícolas eram muito antigos, plantavam do jeito que eles achavam certo.

A aceitação deles foi bastante reduzida porque a maioria das famílias veio com baixo grau de estudo, de conhecimento.

Eles acham que o que sabem é suficiente.

Alguns moradores também fizeram menção ao pouco valor da do ao próprio saber, em comparação com o do agente:

Com certeza ele sabe mais que a gente, porisso ele é técnico, ele estudou e tal, com certeza deve saber...

Eu disse pro técnico: 'Meu esquema é este' (...) Mas ele estudou, ele não vai querer aceitar a minha proposta.

Contudo, muitos deles demonstraram a solidez de seu saber, através de atitudes dissimuladas ou frontais de resistência, reconhecidas pelos próprios agentes:

Então para eles aceitarem as novas técnicas foi muito difícil (...) Na hora de instruir aquele grupo de famílias, eu mostrava, todo mundo aceitava. Depois, praticamente, aquilo caía por terra novamente. Continuavam no esquema deles.

Muitos negaram-se porque alegavam que conheciam, não queriam ouvir conversa de moço da cidade. Então a gente provava por a + b que o moço da cidade podia saber menos do que eles mas sabia o jeito mais fácil de plantar.

Certos entrevistados colocaram a resistência explicitamente em seus depoimentos, como este:

Alguns não tinham conhecimento (de horticultura). Um pouco aprenderam com o técnico, outro com o tempo porque foram plantando uma coisa não deu, então plantaram outra. Com a experiência também se aprende ... Mas eu não aceitei a posição dele (técnico) porque acho que não vai dar resultado.

b) no plano econômico.

Por tratar-se de um empreendimento não lucrativo e que visava oportunizar a promoção das famílias moradoras, a Comunidade Rurbana em si não representou uma validação da característica de apropriação do saber-fazer popular pelo poder econômico.

No entanto, a baixa produtividade da área, devida às condições de solo e às dificuldades econômicas, levou seus membros, como aliás o projeto de implantação já previra, a buscar colocação no mercado de trabalho, nem sempre com sucesso. As menções feitas ao desemprego surgiram em 40% dos depoimentos de moradores, os quais afirmaram carecer de qualificação necessária ao desempenho das tarefas mais especializadas. Justamente por isso, assim como os demais entrevistados, evidenciaram a característica de recorrência à estratégias de integração, pela ênfase dada à escolarização. A possibilidade de superação das condições sócio econômicas através da escolaridade mostrou ser a meta almejada pelas famílias quanto ao futuro de seus filhos. Isto não significa, contudo, que atribuam valor "per si" à escolarização pois reconheceram as restrições do sistema econômico, especialmente as do mercado de trabalho:

Agora com esse problema de desemprego , dois filhos meus estão aí tudo desempregado. Tem um que trabalha de contabilidade , o outro de qualquer coisa. Quer dizer que não adiantou muito meu filho estudar. Quer dizer, a escola é bom e tudo, mas...

Também a legitimação do ensino institucionalizado, expeditor de certificados, foi questionada por uma entrevistada que, embora carecendo de titulação, prontificou-se a dar aulas de corte e costura para as demais moradoras quando fosse instalado o clube de mães:

Eu aprendi com a minha avô que sabia mais que muito alfaiate aí, mas eu não tenho diploma. O meu diploma tá na cabeça , porque tem muita gente que tirou diploma mas não sabe costurar, não sabe cortar.

c) no plano político.

Em virtude da sua organização induzida, as atividades desenvolvidas na Comunidade Rurbana implicaram em relação de sujeição de seus moradores às determinações da instituição promotora. Era uma decorrência do próprio empreendimento, pois o contrato de cessão do uso do solo condicionava as famílias ao cumprimento de certas obrigações necessárias à preservação das finalidades do projeto. No início, de um modo geral, as famílias acatavam as determinações do contrato, como ressaltou o agente:

E aceitavam muito bem as determinações nossas. As normas e regulamentos eram cumpridos à risca. Tudo em função do contrato.

Assim, a característica de dominação assumida pelo confronto entre saberes revelou-se, principalmente, através da tomada de decisões e da definição de interesses por parte dos agentes. A questão da oferta escolar ilustra bem essa assertiva. A resolução de aproveitamento das escolas existentes na área foi tomada pelo agente, apesar do desejo dos moradores de ter uma escola dentro da localidade:

A proposta inicial nossa era uma escola dentro da Comunidade. Mas a gente foi vendo as escolas próximas e notou que só precisava aumentá-las um pouco. Além do mais o pessoal já estava sendo visto como estranho na região e eles iam se isolar mais se a gente fizesse uma escola dentro.

O mesmo ocorreu com a pré-escola. O interesse das mães centrava-se em uma creche para que pudessem trabalhar fora enquanto o do agente focalizava-se no atendimento às crianças tendo em vista seu desenvolvimento. O trabalho feminino, por sua vez, também foi motivo de divergências:

Mas foi difícil porque as mães queriam que as crianças ficassem o dia inteiro, como creche. Que tivesse creche para que elas trabalhassem fora. Mas o nosso objetivo era que a mãe trabalhasse no terreno...

A outra característica no plano político, a recusa à subordinação, apresentou-se nos depoimentos daqueles que se referiram ao descumprimento das determinações do contrato, tais como aquelas relativas às orientações técnicas sobre a produção agrícola. Também as iniciativas tomadas por moradores, ou por eles sugeridas, de encaminhamento de reivindicações representaram uma decisão popular acerca dos interesses comunitários, ainda que dentro de um contexto de dependência acentuada em relação às autoridades e às suas possíveis providências.

d) no plano pedagógico.

As práticas educativas realizadas na Comunidade Rurbana refletiram o contexto geral observado nos planos anteriormente citados. A definição externa dos rumos do processo educativo evidenciou-se nos depoimentos dos agentes. Geralmente, as propostas educativas foram conduzidas segundo as diretrizes delineadas unilateralmente pelos agentes. Por exemplo:

Eu distribuía as sementes na variedade e na quantia mais ou menos certa para cada lote. Às vezes eles pediam, eu dava o que julgava certo. Nesta parte eu fui bem sucedido. Eu fazia os programas para eles e eles só desenvolviam.

Porque eles tinham lá uma atividade imposta pelo serviço social, o cultivo da horta do Centro Social. O objetivo era plantar para complementar a merenda escolar. Para nós essa era a meta. Para eles seria as crianças aprenderem...

Os procedimentos utilizados para viabilizar as propostas educativas baseavam-se na demonstração, instrução e treinamento:

Aos poucos os convenci (...) Tem que provar com os resultados, que é a melhor maneira de provar (...) Esta é a melhor tática que a gente pode usar.

(...) na hora da conversa, da palestra (porque eu sempre dava treinamento) então eu pegava três ou quatro famílias, reunia e explicava.

Eu levava no Núcleo, dava instruções...

Neste encaminhamento do processo educativo pelo agente , uma certa margem de liberdade foi permitida aos moradores:

Eu orientava, eles davam opinião às vezes. Eu aceitava, eu instruía. Eu dava um pouco a liberdade para o que eles queriam plantar. Mas dentro daquilo ali eu dava a minha opinião...

Mesmo quando a participação comunitária fazia-se presente, o controle do processo educativo permanecia nas mãos do agente, ainda que veladamente. Ao se referir à formação da diretoria do Centro Social, um agente deixou clara, em seu depoimento, a contradição entre sua intenção de delegar responsabilidades e suas sugestões normatizadoras:

Então joguei para eles a responsabilidade do Centro Social. A idéia dada pelo serviço social é que aquilo funcionasse como um clube... 'Como é que a gente faz?' - Ah! Vocês façam do jeito que quiserem, vocês se organizem, peguem representantes...

A questão da participação nas reuniões, por exemplo, ressaltou o caráter de condução do processo educativo pelo agente:

Quanto ao comportamento social deles, nós não tivemos que fazer muita mudança. Nós só despertávamos aquilo que já existia neles. Através de reuniões...

Nas primeiras reuniões não participavam, só ouviam. Nós deixávamos muito claro para eles que tinham que participar. Depois eles já participavam mais. E aceitavam muito as determinações nossas.

Em contrapartida, por ocasião da organização da feira de produtos, a ocupação do espaço permitida pelo agente demonstrou a possibilidade de autonomia dos moradores:

Dizíamos que eles tinham que zelar, atender e eliminar quem não estava procedendo bem. Funcionou isso. Eles assumiram isso (...) Com os problemas surgidos eles fizeram uma diretoria de feira.

A rejeição às formas impositivas de encaminhamento do processo educativo, segunda característica do confronto, no plano pedagógico, ficou evidenciada mediante os depoimentos daqueles moradores que se recusaram a aceitar dadas propostas. Como salientou este:

E ele (agente) quer formar um sistema de hortalíça. Mas é bastante coisa que ele quer. Eu disse prá ele que com essa condição que nós temos não podemos fazer igual que nem ele quer.

Também os agentes confirmaram a rejeição:

No caso de rejeição a gente perguntava: 'O senhor não está fazendo tal coisa, o senhor não quis o técnico aqui?' - Não, porque eu sei.

A gente tinha que ficar insistindo para eles fazerem. A gente conversava, conversava e o trabalho não aparecia, não saía.

4.4.4. A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO CONFRONTO

Tendo em vista os determinantes e características principais da situação de confronto entre os saberes de agentes e moradores apresentados precedentemente e reportando-se às colocações efetuadas no Capítulo 2, infere-se que a possibilidade de superação do confronto no plano pedagógico encontra-se fundamentada na necessária reflexão crítica da ação educativa pelos agentes. A questão da superação não se atém apenas ao encaminhamento do processo educativo mas extrapola o âmbito deste, repercutindo em toda a vivência comunitária.

No caso específico das propostas educativas apresentadas, verifica-se que todas visavam consubstanciar a finalidade máxima do projeto de implantação - o desenvolvimento sócio-econômico da Comunidade Rurbana. Esta meta supunha como via principal a promoção de sua auto-suficiência pelo estímulo à formação de uma associação de produtores capaz de assumir a sede social e administrativa, as atividades comunitárias e os demais serviços coletivos (creche, transporte de escolares, irrigação, compra de insumos agrícolas e de alimentos, etc.).⁹

Contudo, constata-se através do estudo preliminar efetuado e das entrevistas realizadas que, apesar da atuação das três áreas de assistência e serviço mencionadas, tal meta não foi ainda atingida. Grande parte das famílias entrevistadas demonstrou ter condições para empreender ações coletivas mais eficazes que a mera reivindicação às autoridades, pois evidenciou o conhecimento da própria realidade, o bom nível de relacionamento entre as famílias moradoras e o desejo de maior união.

Esta constatação conduz ao questionamento sobre os fatores que impedem ou retardam a autonomia dos moradores. O passo inicial, portanto, para a superação do confronto consiste no levantamento desses fatores, isto é, no posicionamento crítico dos agentes face à realidade dos moradores e à sua própria atuação. Muitos caminhos podem ser trilhados - baseados na dialogização, na participação igualitária, na criação conjunta de um novo saber, na ocupação conjunta do espaço pedagógico - porém

só a vivência irá indicá-los, porquanto não há receitas prontas ou esquemas norteadores. O fato é que, seja através da criação de uma associação, seja mediante outras iniciativas, o poder de decisão popular deve ser fortalecido com base na criação e ampliação do saber. Aos agentes, cabe a indagação levantada por Garcia:

*(...) e se pergunta: qual a minha postura no trabalho de educação popular? A resposta a essa questão atravessa a proposta de trabalho e vai bater na prática concreta do dia a dia. E nessa prática não está inscrito o que fazer. Isto se constitui em permanente desafio, em aprendizado.*¹⁰

10. GARCIA, Pedro Benjamim. Saber popular/educação popular. CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, Nova, (3):33-62, 1982. p. 52.

CAPÍTULO 5

A QUESTÃO RETOMADA

Decorrentes do problema proposto inicialmente, as colocações apresentadas ao longo deste estudo voltaram-se à análise do confronto entre saberes distintos presente nas práticas educativas dirigidas às camadas populares, abrangendo os campos da teoria e da prática. A presença da situação de confronto evidenciou-se concretamente, tanto nos relatos de autores pesquisados como na pesquisa empreendida e relatada.

Assim sendo, com base nas reflexões realizadas, apresenta-se as seguintes inferências:

- A distinção entre saberes existente nas sociedades estruturadas em classes sociais e, particularmente, nas práticas educativas voltadas às camadas populares, deve ser reconhecida e refletida por todos aqueles que se propõem a desenvolver ações educativas, a não ser que desejem reforçar a dependência e a dominação destas classes.

- O confronto entre saberes distintos ocorrente nessas sociedades com diferenciação social deve ser compreendido, em sua essência e configuração, a partir da abordagem de seus determinantes e suas características principais.

- A interpretação do confronto entre saberes distintos presente nas práticas educativas dirigidas às camadas populares deve estar referida a marcos mais amplos de compreensão do contexto social, sob pena de traduzir-se em visão ingênua da realidade ou incidir em mistificação e mascaramento da mesma.

- A possibilidade de superação do confronto entre saberes distintos no plano pedagógico e, especificamente, nas práticas educativas mencionadas, depende das relações estabelecidas entre os participantes da ação educativa, da origem das propostas educativas e do encaminhamento dado às mesmas.

- A superação possível desse confronto fundamenta-se na reflexão crítica dos agentes acerca da ação educativa, considerando o contexto em que ela ocorre, as suas finalidades e os procedimentos utilizados.

- A superação real do confronto referido implica em nova dimensão política da ação educativa realizada em conjunto com as camadas populares, e não mais dirigida às mesmas, porquanto propicia a sua autonomia, e fortalece o processo de conscientização popular.

- O alcance da autonomia popular no decorrer do processo educativo assegura bases sólidas para a ultrapassagem dos limites pedagógicos, com repercussão em outros planos da vida social.

Como se deduz, cabe aos agentes a parcela maior de responsabilidade quanto à consecução de metas verdadeiramente democráticas que ensejem a participação popular. Pela posição que ocupam na organização social, pelo poder decorrente que detêm e pelo saber que dominam, a sua atuação apresenta-se imbuída de valores e conceitos legitimados e, portanto, com um peso significativo na situação de confronto com as camadas populares. Contudo, se dispostos a empreender a difícil caminhada ao lado delas, estarão concretizando a idéia de Saviani a respeito de educação - *"atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada"*.¹

Pela sua própria natureza, este trabalho não se encontra concluído. Ele originou-se da certeza que a vida e a cultura populares são fontes fecundas de saber e do desejo de perscrutá-las, ainda que fugazmente. Não se pretendeu mais que uma reflexão e assim deve ser entendido - como um elo que se acrescenta à corrente que vem se formando, não para agrilhoar ou reprimir mas para libertar e deixar emergir o saber popular.

1. SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983. p. 76.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMMANN, Safira B. Considerações críticas sobre o conceito de participação. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez, (5):147-156, mar. 1981.
- BARREIRO, Júlio. Educação popular e conscientização. Petrópolis, Vozes, 1980. 188 p.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1978. 247 p.
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, C.R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 16-39.
- _____. Conversando com os agentes. Cadernos de Educação Popular. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, NOVA, (3):9-31, 1982.
- BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação social. In: BRANDÃO, C.R. (org.). Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 42-62.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. Cadernos do Cedes. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, (1):5-34, 1980.
- _____. (org.) A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. 198 p.
- _____. (org.) Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1981. 211 p.
- _____. Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro, Graal, 1982. 186 p.
- _____. Casa de escola: cultura camponesa e educação rural. Campinas, Papirus, 1983. 248 p.
- BUZZI, Arcângelo R. Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem. Petrópolis, Vozes, 1975. 244 p.

CALAZANS, M.; CASTRO, L. F. & SILVA, H. Questões e contradições na educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. (org.). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CHONCHOL, Jacques. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. p. 11-14.

COSTA, Beatriz. Para analisar uma prática de educação popular. Cadernos de Educação Popular. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, NOVA, (1):7-47, 1981.

CURY, Carlos Roberto J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP, 1979. 184 p.

DEMO, Pedro. Subeducação. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. (org.). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 199-223.

_____. Avaliação permanente: algumas idéias iniciais para a discussão. Brasília, INEP/UnB, 1983. mimeo. 17 p.

FARIAS, Francisca Fátima de. Associação e o significado de participação. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez (9):27-42, ago. 1982.

FREI. Comunidade Rurbana de Campo de Santana: descrição do projeto. Curitiba, FREI, 1981. mimeo. 55 p.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 93 p.

FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis, Vozes, 1966. 91 p.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 88-121.

_____. Saber popular/educação popular. Cadernos de Educação popular. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, NOVA, (3):33-62, 1982.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica. Caxias do Sul, UCS, Porto Alegre, EST, 1969. 83 p.

LIMA, Sandra B. Participação social no cotidiano. Citado por SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. A participação e o pôr-se em movimento. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, (9):43-56, ago. 1982.

- MANFREDI, Sílvia Maria. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 40-61.
- MARQUES, Ubirajara R. A. A posse do conhecimento. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, (9):97-100, ago. 1982.
- O'GORMAN, Frances. Dinâmica comunitária nas palavras do povo. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, Fase- Nuclar, 1981. 117 p.
- OLIVEIRA, Rosiska D. & OLIVEIRA, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (org.). Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 17-33.
- PAIVA, Vanilda P. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 79-87.
- PEDRA, José Alberto. Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural. Educar. Curitiba, UFPR, 2(1):65-89, jan./abr. 1982.
- RAMALHO, Jether Pereira. Prática educativa e sociedade: um estudo de sociologia da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. 183 p.
- RODRIGUES, Arakcy M. Operário, operária: estudo exploratório sobre o operariado industrial da grande São Paulo. São Paulo, Símbolo, 1978. p. 144.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez Editora, Autores Associados, 1983. 96 p.
- ... O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. Olinda, ago. 1983. mimeo. 7 p.
- SCANDIAN, Maria Noélia de O. O conceito de participação social na perspectiva de integração e de transformação social. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez, (9):5-16, ago. 1982.
- SINGER, Paul. Movimentos sociais em São Paulo: traços comuns e perspectivas. In: BRANDT, V. & SINGER, P. São Paulo: o povo em movimento. Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1980. 230 p.
- SOUZA, Maria Luiza de. Ação social, ação comunitária e desenvolvimento de comunidade. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, (9): 75-83, ago. 1982.
- SPOSATI, Aldaíza de O. A participação e o pôr-se em movimento. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez (9):43-56, ago. 1982.
- WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 62-78.